

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS FAMÍLIAS

CHILDHOOD AND CHILDHOOD EDUCACIONAL: SOCIAL REPRESENTATIONS OF FAMILIES

Simone de Oliveira Andrade Silva^{1*}, José Gilberto de Andrade Silva²

¹ Doutora em Educação pela PUC/SP, PUC/SP, São Paulo, SP, Brasil, monemestre@gmail.com

² Mestre em Educação pela PUC/SP, PUC/SP, São Paulo, SP, Brasil, gilbertorh2@hotmail.com

Resumo

Este estudo teve o objetivo de compreender as representações sociais das famílias de crianças matriculadas na educação infantil na rede pública de educação municipal de São Paulo, sobre *infância* e *educação infantil*. Para isto, selecionou-se uma escola de educação infantil da rede municipal de educação de São Paulo. Fizeram parte do estudo 336 participantes. Utilizou-se o questionário estruturado como técnica de coleta de dados. A base teórica para análise dos dados foi a Teoria das Representações Sociais. O material coletado foi processado no *software* computacional IRaMuTeQ. Os resultados indicaram que a representação de *infância* se caracteriza como um período da vida de brincadeiras e descobertas, destacando a concepção social moderna para a temática. Já a *educação infantil* ainda é percebida como preparatória para o ensino fundamental, concepção amplamente divulgada nas décadas de 1970/80 pela ciência e políticas educacionais da época, através da *teoria da educação compensatória*, priorizando unicamente o desenvolvimento cognitivo das crianças. Apesar das políticas educacionais atuais e as pesquisas científicas enfatizarem a importância de se trabalhar o desenvolvimento integral da criança e a necessidade a exploração de diferentes formas de ensino e salientarem as especificidades desta faixa etária, essa concepção ainda faz parte dos discursos dos familiares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Desenvolvimento Infantil. Representações Sociais.

Abstract

This study aimed to understand the social representations of families of children enrolled in early childhood education and childhood education. For this, a kindergarten school of the municipal education network of São Paulo was selected. 336 participants participated in the study. The structured questionnaire was used as a data collection technique. The theoretical basis for data analysis was Theory of Social Representations. The collected material was processed in IRaMuTeQ software. The results indicated that childhood representation is characterized as a period of life of jokes and discoveries, highlighting the modern social conception for the theme. Child education is still perceived as preparatory to elementary education, a concept widely disseminated in the 1970s and 1980s by the science and educational policies of the time, through the theory of compensatory education, prioritizing solely the cognitive development of children. Although current educational policies and scientific research emphasize the importance of working on the integral development of the child and the need to explore different forms of teaching and highlight the specifics of this age group, this conception is still part of the discourses of the family members.

Keywords: Child Education. Childhood. Child Development. Social Representation.

©UNIS-MG. All rights reserved.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de educação para a primeira infância tem se transformado muito ao longo do tempo. Essas modificações nos modelos de atendimento a esta faixa etária estão intimamente ligadas às transformações do conceito de infância e de família. No século XVIII, a criança era considerada como pertencente à sociedade e não unicamente à família, a “primeira infância era a época das aprendizagens. Aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com as outras crianças” (GÉLIS, 1993, p. 314). Para Xavier Filha (2007, p. 25),

[...] representação de infância e, conseqüentemente, de um sentimento diferenciado para esta fase da vida, está articulada com outros fatores sociais, dentre eles a organização de agrupamentos familiares mais restritos, como o da família nuclear burguesa, que substitui as outras configurações familiares de linhagem ou de comunidade.

Apontada como uma fase transitória (SOUSA, 2010), esta categoria ganhará interesse e destaque na ciência após os estudos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem nas primeiras décadas do século XX, considerando a infância como fase importante para o desenvolvimento humano. Inicia-se, assim, o processo de institucionalização da infância. Contudo, “a alteração das políticas públicas no que respeita ao alargamento da escolaridade tem impactos tanto nos cotidianos das crianças quanto na conceptualização que delas temos” (SARMENTO, 2005, p. 366).

No Brasil, até a metade do século XX, o atendimento às crianças das classes populares era considerado um atendimento à família, visto que as mães precisaram sair de casa para trabalhar e completar a renda da família. Silva (2014) analisa historicamente o atendimento a essa faixa etária, sobretudo às classes menos favorecidas, na década de 1920, as crianças eram atendidas dentro das fábricas, em espaços pequenos, com o mínimo de cuidados necessários, somente como um lugar para deixar os filhos ou em Escolas Maternais oferecidas pelo Estado, preferencialmente próximas às fábricas, enquanto as mães trabalhavam. Nas décadas de 1930/40 o foco do atendimento era a puericultura, ligada à preocupação com a saúde e formação cívica dos filhos dos operários, o que deu origem à criação dos Parques Infantis (atendendo crianças de 3 a 12 anos).

Nas décadas de 1970/80, os movimentos populares e feministas que lutavam em favor da construção de creches para todos se intensificaram e o governo teve que aumentar o número de vagas, utilizando para isso a parceria com entidades filantrópicas e associações de bairro; era um atendimento de cunho assistencial oferecido às crianças de 0 a 5 anos, sem se pensar, nesse momento em questões pedagógicas. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 11), no Brasil a “luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla”.

Para crianças em idade pré-escolar (4 a 6 anos) foram implantadas as salas de pré-alfabetização, guiadas pelos resultados das pesquisas acadêmicas da época, principalmente às ligadas à Psicologia, com objetivo de resolver os problemas de repetência e evasão escolar. Tais estudos afirmavam que devido à baixa condição de sobrevivência, houve privação do acesso à cultura, o que ficou conhecido como a teoria da carência cultural. Kuhlmann Jr. (2000, p. 16) mostra que a “revista *Educação Municipal* editada em 1985 tinha como eixo a reflexão sobre o

que seria assumir uma proposta educacional apenas para as crianças de 4 a 6 anos, considerando esse como o período específico da pré-escola”.

Com o estabelecimento das escolas como lugares das crianças, os espaços antes considerados seu habitat: a rua, os parques, as casas dos vizinhos, o comércio passam a serem considerados prejudiciais para seu desenvolvimento, como destacam Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), na concepção moderna de infância, o local para aprendizagem passa da família e da sociedade para a instituição escolar, sendo este importante para afastá-la das imoralidades da sociedade da época. Os estudos sociológicos sobre esta nova categoria geracional criticam o excesso de biopsicologização da criança, para Sarmiento (2005), a construção de uma concepção moderna de infância traz consigo o processo de disciplinar da infância. A Sociologia passa a defender a imagem de infância ativa. Novos autores da Psicologia também vão enfatizar a socialização e a interação como atividades inerentes da criança, desmistificando a ideia de criança como essencialmente egocêntrica (FOUCAULT, 2000), além de enfatizar sua competência na leitura das experiências de mundo e construção de cultura.

A Convenção das Nações Unidas, em 1989, que tratou dos direitos da criança (reunidos em três categorias: de provisão, de proteção e de participação) também foi impulsionador para o seu destaque e maior interesse dos pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento (KRAMER, 2006).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi passo importante para a caracterização da criança como cidadão de direitos; outras leis importantes para transformação desse olhar sobre a criança são o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8069/1990 (BRASIL, 1990); e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/1996 (BRASIL, 1996). A nova concepção de infância prioriza o desenvolvimento integral da criança, enfatizando a tríade: cuidar, educar e brincar. A atual LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996) considera pela primeira vez a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. O espaço institucional para atendimento à infância são as escolas e estes locais devem garantir que sejam respeitadas as especificidades de cada faixa etária.

Iniciou-se, então, um movimento de agrupamento das duas instituições: as creches (que passaram a ser denominadas de Centros de Educação Infantil – CEI) e as escolas de educação infantil sob a sua supervisão de uma única secretaria de educação, destacando a necessidade de se repensar o planejamento educacional para ser oferecida para essa faixa etária. Esse processo iniciou-se em 2001 e ainda hoje não está completamente finalizado. Contudo, a dualidade continuou a ser observada, de acordo com a instituição que acolhe essa criança: de um lado o foco assistencial (entidades filantrópicas e associações de bairro – nas creches) e do outro, educativo e preparatório (nas escolas de educação infantil).

As escolas brasileiras de atendimento à infância são de competência dos municípios, embora sejam monitoradas pelo Ministério da Educação. Na cidade de São Paulo, muitos movimentos e formações foram gerados a fim de se estabelecer critérios únicos para abarcar dois espaços de vivências e tradições tão distintos. Guiados pelos documentos federais, muitos documentos e materiais de orientação foram elaborados, dentre eles, tem-se o Currículo Integrador da Infância Paulistana, que tem como objetivo a “construção de uma pedagogia que oriente a Rede Municipal de Ensino de São Paulo” (SÃO PAULO, 2015, p.5), na tentativa de eliminar a cisão entre o CEI e a EMEI. Nesse documento, a infância é descrita

[...] como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua

experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e personalidade) (SÃO PAULO, 2015, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que orientam os documentos educacionais nos três níveis (federal, estadual e municipal) caracterizam a criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a).

Na Base Nacional Curricular Comum – BNCC¹, que foi recentemente divulgada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2018), a concepção de infância é a mesma do texto das DCNEI (BRASIL, 2009a), bem como os eixos que estruturam as práticas pedagógicas, sendo eles: as interações e a brincadeira. Segundo o documento, a educação infantil tem o

[...] objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, s/p.).

Diante de todo esse processo de transformação histórica e social da concepção de *infância* e de *educação infantil*, que almeja garantir o atendimento de qualidade à criança, pergunta-se: onde estão as famílias nesse processo? Essa indagação motivou esse estudo, que tem como objetivo compreender como as famílias representam a *infância* e a *educação infantil*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórico-metodológica que serviu de suporte neste estudo foi a Teoria das Representações Sociais – TRS. A representação social – RS é a representação de alguém (grupo) sobre alguma coisa (objeto) que não está presente. Portanto, ela não é o objeto real, mas o representa de forma simbólica, carregando essa representação com suas experiências enquanto sujeito social e essa construção organiza também a construção do sujeito social (CASTORINA, 2017). O sujeito que constrói sua representação sobre a realidade, não é um sujeito individual, mas social (grupo).

Cada grupo, ao construir sua identidade, elabora seu “universo consensual” de opiniões, crenças e imagens, que se baseia em suas experiências e isto possibilita sua comunicação sobre os fenômenos sociais. E é essa representação que orienta a ação desse sujeito (JODELET, 1990). Segundo Moscovici (1978), um mesmo objeto pode gerar atitudes, valores e sentimentos e em diferentes grupos, já que as representações se organizam de formas diversas, criando universos de opinião. Alves-Mazzotti (2008, p. 24-25) lembra que “cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem”.

O espaço educacional, por se tratar de um campo em que diferentes grupos compartilham suas experiências e disputam entre si para manter suas representações, é considerado um local privilegiado “para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no

¹ Com a obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos pela Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009b), a educação infantil está incluída nele.

seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação” (GILLY, 2002, p. 233).

Portanto, compreender como os familiares das crianças matriculadas nas escolas de educação infantil constroem suas RS sobre a *infância* e a *educação infantil* é importante, pois para garantir uma educação de qualidade nas instituições públicas é preciso garantir que se possa oferecer um espaço de construção coletiva entre os diversos grupos, a fim de que as crenças, valores e atitudes de cada um dos grupos envolvidos nesse processo sejam compreendidas e respeitadas e que a troca entre eles possa permitir a construção de um universo consensual possível, que assegure a comunicação para busca de um melhor atendimento às crianças, respeitando suas especificidades e seu desenvolvimento integral.

3 MATERIAIS E MÉTODO

Para a coleta de dados, analisou-se um instrumento elaborado pela escola para caracterização de clientela de uma EMEI da cidade de São Paulo, que disponibilizou o material para análise. Trata-se de um questionário estruturado, com duas questões abertas e questões de caracterização relacionadas à escolarização e à ocupação profissional. As famílias que preencheram o questionário tinham seus filhos matriculados na escola.

Por questões de discrição de dados pessoais, o acesso disponibilizado dizia respeito somente à dados já organizados pela unidade escolar e os que foram cedidos não continham informações pessoais, como nome, endereço ou documentos pessoais. Das 400 famílias cujos filhos estavam matriculados na unidade escolar, 336 aceitaram em participar do estudo. Todas receberam uma explicação inicial sobre como o estudo seria realizado e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)². Melhor caracterização dos participantes será realizada no item 4, da apresentação dos resultados da pesquisa.

A aplicação do instrumento se deu na primeira reunião de pais e mestres do ano de 2019, no início do ano letivo. Além disso, as famílias foram avisadas da utilização do material coletado e da garantia de anonimato.

O material disponibilizado pela escola, após leitura inicial, foi dividido em dois arquivos, devido a categorização das perguntas do instrumento: *Infância e Educação Infantil* e esses dados foram processadas pelo *software* computacional IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) “que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org)” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 1). O resultado do processamento foi analisado pela análise de conteúdo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola está situada em uma região periférica que possui escolas de educação básica, posto de saúde, comércio variado e transporte público. O bairro é constituído por uma grande quantidade de imigrantes, sobretudo bolivianos, por ser um local com muitas oficinas de costura cujos proprietários são em sua maioria também imigrantes. O público estudado é constituído de 336 famílias. Grande parte das crianças (75%) veio de CEIs da região, ou seja, já está inserida na rede educacional do município.

² Projeto de Pesquisa submetido e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

As questões para caracterização dos participantes foram tabuladas por grau de parentesco, escolaridade e profissão, porém, pela grande quantidade de participantes de um mesmo grau de parentesco em relação aos outros (271 são mães das crianças, 45 são pais e 15 tinham outro grau de parentesco, como padrasto, avó, tia, irmão), decidiu-se por não considerar essa classificação para efeito de contraste de opinião. As porcentagens e quantidades para cada categoria podem ser observadas na Tabela 1.

Observa-se que mais da metade do grupo de participantes tem formação em nível médio, o restante não constitui um grupo, já que os níveis de escolaridades se espalham entre os itens que foram elencados no questionário. Entretanto, podem-se caracterizar os participantes com relação à escolaridade como: metade do grupo tem ensino médio completo e a outra metade se espalha entre as outras etapas/níveis, sendo que 25% possui escolaridade inferior a esta e 23,8% com escolaridade acima desta.

Tabela 1 – Distribuição da escolaridade e da profissão entre os participantes:

| Escolaridade | N | % | Profissão | N | % |
|---------------------------------|------------|--------------|---------------------|------------|--------------|
| Ensino fundamental incompleto | 28 | 8,3 | Área administrativa | 117 | 34,8 |
| Ensino fundamental completo | 37 | 11,0 | Do lar | 48 | 14,3 |
| Ensino médio incompleto | 19 | 5,7 | Serviços gerais | 35 | 10,4 |
| Ensino médio completo | 172 | 51,2 | Costureira | 27 | 8,0 |
| Ensino superior incompleto | 23 | 6,9 | Área de alimentação | 17 | 5,1 |
| Ensino superior completo | 26 | 7,7 | Desempregado (a) | 6 | 1,8 |
| Pós-Graduação <i>lato sensu</i> | 1 | 0,3 | Outros | 54 | 16,1 |
| Não informado | 30 | 8,9 | Não informado | 32 | 9,5 |
| Total | 336 | 100,0 | Total | 336 | 100,0 |

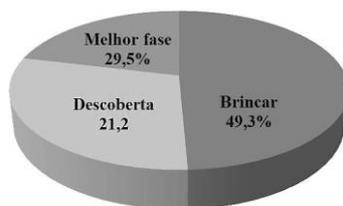
Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com relação à ocupação profissional, quase metade deles atua profissionalmente na área administrativa, que exige no mínimo como escolaridade o ensino médio. Isso poderia indicar um nível de conhecimento maior com relação ao processo de escolarização, visto que grande parte concluiu a educação básica. Contudo, também se observa que das ocupações citadas somente 34,8% referem-se à área administrativa, ficando outra parte dos respondentes, ou seja, 39,6% com ocupações profissionais que não exigem escolaridade superior ao ensino fundamental. Há ainda um grupo considerável, 25,6% que não informou ou não se localizou nos itens relacionados.

Com relação às questões abertas, alvos desta pesquisa, os resultados serão apresentados a seguir e foram divididos em duas partes: na primeira, foram analisados os dados relacionados com a RS dos participantes sobre a *infância* e, em seguida, sobre a *educação infantil*.

4.1 Infância

A questão que deu origem a esta classe foi: *O que é infância para você?* Na Análise da Classificação Hierárquica Descendente – CHD, o resultado do processamento da transcrição das entrevistas indicou um aproveitamento de 79,6%. O *corpus* foi separado em quatro classes. Na análise do dendrograma, foram identificadas as palavras com maior frequência em cada uma das classes, sendo que estas foram agrupadas e nomeadas de acordo com o vocabulário utilizado pelos participantes. Devido à proximidade de significações, elas foram reagrupadas em três classes e, então, renomeadas partir de categorias de sentido, visando à diminuição de classes e compreensão do material coletado, como está representado na Figura 1.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 1 – Categorias de sentido resultantes dos agrupamentos das classes processadas pelo *software* IRaMuTeQ para a temática *infância*

A classe denominada *Melhor Fase*, primeira a se formar na partição, indica que a *infância* é compreendida como uma categoria social geracional, caracterizando-a como uma fase da vida (SOUSA, 2010; KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004; SARMENTO, 2004) na qual não se tem responsabilidades e a única preocupação é com a diversão. Observa-se também certa nostalgia dos respondentes ao realizar o resgate da memória de sua própria infância. Denota-se ainda, nas palavras enunciadas, que a criança é considerada como alguém que precisa ser disciplinado para o convívio social, que precisa ser conduzido nos princípios da moralidade. Como pode ser identificado nos trechos recortados dos discursos:

Melhor fase da vida. Onde se constroem os princípios (Participante 15).

Boa época, da qual guardo boas recordações e período de vida humana, começa dos primeiros anos (Participante 133).

Idade onde deve brincar e é a idade que se começa a formação do caráter, idade que a criança pode ser criança (Participante 191).

É uma época única da vida, que precisa ser bem aproveitada (Participante 283).

Essa concepção de indivíduo que precisar ter seus comportamentos regulados pelo adulto, tira da criança seu poder de ator de sua história, deixando-a fora da cena social e a considera como ser passivo diante do mundo adulto, denotando um aspecto de negatividade da infância, do qual Sarmento (2005) vai alertar ao afirmar que

[...] negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente). [...] A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e ações sociais (SARMENTO, 2005, p. 368-369).

Apesar de essa concepção de *Infância* como a fase que precisa ser “ajustada” ao modelo comportamental do adulto não aparecer como unanimidade nos discursos, o que pode indicar pontos não consensuais no grupo. Contudo, a proposição mais forte é a consideração de que ser criança é a melhor fase geracional do ser humano.

A classe denominada *Descoberta*, a segunda a se formar, abarca as atividades que incluem novas aprendizagens em palavras como: *conhecer, descobrir, aprender, se desenvolver*, mas sem constituir-se em uma atitude que tenha conotação de obrigação, o que pode ser caracterizado pelas palavras *liberdade, livre*, como uma ação natural e prazerosa. Destaca-se, aqui, a contradição com a classe anterior, visto que aqui se identifica uma criança ativa, que experimenta o mundo a sua volta, descobre o mundo e organiza suas aprendizagens diante do novo. Como observado nos trechos destacados dos participantes:

Descoberta, curiosidade, conhecer coisas novas, é exploração (Participante 13).

É a fase onde se descobre e aprende a viver, com inocência, sendo livre para brincar, perguntar e descobrir. E sendo amado (Participante 32).

Parte da vida em que ela tem que se divertir e se desenvolver, aprendendo com liberdade, descobrindo coisas (Participante 200).

Acho que é quando a criança começa a descobrir as coisas e aprender que tudo tem seu valor e descobrir que já não é mais bebê e, sim, algo diferente (P. 241).

Já a classe *Brincar*, que foi a última a se formar na partição, mas que contém o maior número de discursos, os participantes representam a *infância* como a fase de brincadeiras, de se divertir, fazer amigos, ser amado e receber carinho, sem ter responsabilidades ou preocupações. Como é apresentado nos trechos a seguir:

Brincar, correr, se divertir sem preocupação (Participante 5).

É o momento mais importante na vida de uma pessoa, sem preocupação, só brincar, pois nesta vida passamos por muitas coisas, tudo tem seu tempo (Participante 6).

Brincar, estudar, sonhar com o que queremos ser no futuro, ter amigos e ser feliz, sem preocupações e sem responsabilidades (Participante 139).

Longe de traumas desnecessários, viver um mundo sem maldade e bem colorido, longe de toda negatividade, poder brincar, sorrir sem medo, sem frustrações, é ser feliz (Participante 303).

Observa-se, aqui, o imaginário da infância ideal, que usufrui do mundo e não é impactada por ele. A realidade parece não a atingir no seu universo de faz-de-conta. Ignora-se, então, a influência do meio sobre seu desenvolvimento, ignorando-se com isso, a diversidade, a singularidade, a idiosincrasia da criança, caricaturada como um grupo homogêneo.

A RS de *infância* parece estar associada a uma fase geracional, na qual se destacam a brincadeira, a descoberta e a falta de compromisso com as questões da vida. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Wilbert (2009), que afirma a associação entre infância e os aspectos relacionados ao lúdico.

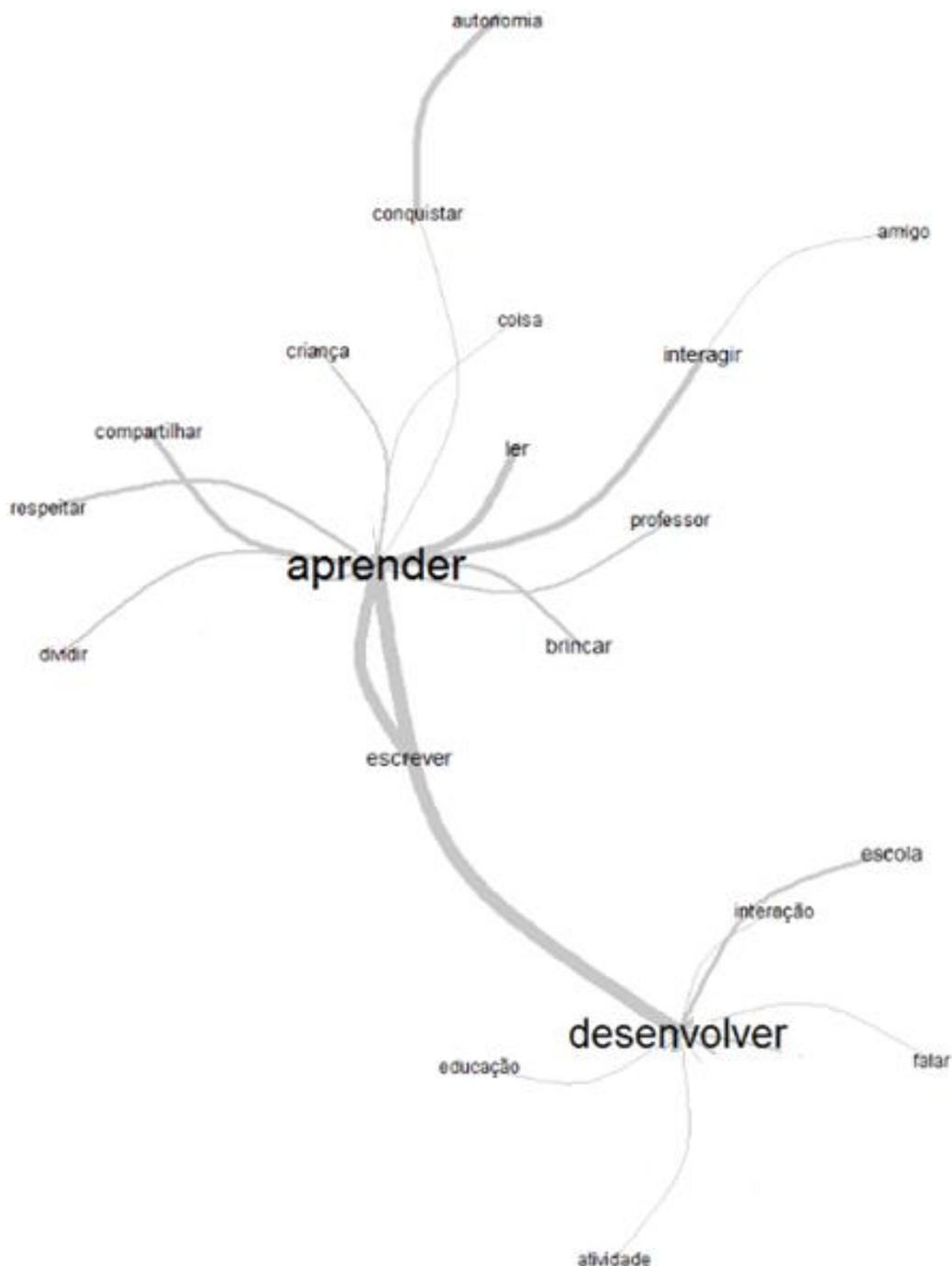
Verifica-se que na RS dos participantes encontra-se a *concepção moderna de infância* (SILVA; LIMA; CARVALHO, 2017). A transformação que caracteriza essa faixa etária não mais como criança-trabalhadora, mas como ser inocente e indefeso, que tem direito a cuidados e proteção que precisa do apoio dos adultos e das instituições para sua disciplinarização.

Contudo, nessa perspectiva, não se identifica a criança como ser ativo e competente para ler o mundo a sua volta, a partir das experiências que vivencia e produtora de cultura, nas trocas com o meio e na interação com os adultos e seus pares.

4.2 Educação Infantil

A questão que foi direcionada aos participantes que originou essa categoria foi: *Como você espera que seu(sua) filho(a) se desenvolva na escola?* Os resultados da análise de similitude mostram que o processamento no *software* IRaMuTeQ deu origem a duas comunidades que estão descritas na Figura 2, denominada Árvore Máxima. Esta análise é uma técnica que se baseia na teoria dos grafos, ela permite estudar as relações entre os elementos através do critério de proximidade entre eles (MARCHAND; RATINAUD, 2012).

Verifica-se que a palavra *aprender* tem papel organizador na representação, a partir da ligação com diversos elementos, indicando alta conectividade, as três arestas mais significativas e que indicam as relações mais fortes da representação são *aprender e escrever*, *aprender e ler* e *aprender e desenvolver*. Apesar de a palavra *desenvolver* se comportar como uma comunidade, a leitura dos trechos que a compõem indica que ela mantém uma forte ligação com a palavra central *aprender*, inclusive a utilizando para a formulação das frases, como em: *aprender a se desenvolver*; *aprender a desenvolver a interação*.



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Figura 2 – Análise de similitude a partir das respostas à palavra *educação infantil*

Observa-se que os participantes deixaram para a escola a função de ensinar não só conteúdos pedagógicos, como valores (*compartilhar, respeitar, dividir*). Isto corrobora a concepção moderna de educação da infância, indicando a instituição escolar como espaço para preparar a criança para a sociedade. “Trata-se de normas, atitudes e prescrições consensuais que formalizam a vida da criança em sociedade, enfatizando a ideia de que a escola está associada à construção social da infância” (SARMENTO, 2004 apud WILBERT, 2009, p. 106).

Embora as palavras inicialmente pudessem sugerir a preocupação com o desenvolvimento físico e social, na leitura das respostas dos participantes, observou-se que a preocupação das famílias é que esta etapa da educação deveria “preparar as crianças para o primeiro ano” (P. 129 e P. 295) ou que ela deve servir de “base para a outra etapa” (P. 45 e P. 303).

A RS de *educação infantil* parece ter relação como a ideia da educação tradicional, preparatória para o ensino fundamental, a mesma utilizada nas décadas de 1979/80, mesmo com toda a evolução da caracterização desta etapa de educação, da pedagogia da infância e dos estudos que demonstram a criança pequena como ser ativo. Resultados semelhantes foram encontrados por Monteiro (2014, p. 86):

[...] o grupo de pais e mães, vinculado às instituições públicas, compartilha uma perspectiva mais tradicional de Educação Infantil. Essa tendência se associa à abordagem dessa Educação como preparatória para escolarização. Esse compartilhamento foi comum, uma vez que mais de 70% do grupo reconheceram a pré-escola como lugar de aprender: o alfabeto maiúsculo e minúsculo; as vogais e os numerais de um a cinquenta, a ler, escrever e contar.

Essa representação dificulta a compreensão de um novo jeito de aprender e ensinar na primeira infância, dando espaço para que as crianças sejam participantes ativas de seu processo de aprendizagem e conhecimento de si, do outro e do mundo. Com isso, os usuários desse espaço educativo, acreditam que as crianças devem sair da educação infantil sabendo ler, escrever e operar com números, o que gera conflitos com as escolas, que pretendem oferecer a elas possibilidades de descobertas e experiências que vão além da alfabetização.

O fato de essas famílias terem pouco acesso ao que é divulgado no Campo das Ciências pode ser um agravante para a compreensão desse novo modelo de escola. Talvez por isso, essas RS vão sendo constituídas e guiadas pelas experiências cotidianas e pelo conhecimento reproduzido no senso comum.

Diferentemente do que ocorre com os professores, que são constantemente instados a conhecerem e estudarem novas pesquisas e descobertas que indicam quem é essa criança; como ela aprende; como apresentar para elas o mundo e oferecer diferentes formas para elas experimentá-lo etc.

Entretanto, é importante ressaltar que não é só o acesso ao conhecimento que produz a transformação de uma representação. Castorina (2017) afirma que o conhecimento científico não sobrepõe o conhecimento de senso comum, mas eles estabelecem uma relação dinâmica. Essa relação é denominada por Moscovici (1978) como polifasia cognitiva, “a coexistência dinâmica – interferência ou especialização – de modalidades distintas de saber, correspondendo a relações definidas entre o homem e seu meio-ambiente” (MOSCOVICI, 1978, p. 90). Jovchelovitch (2011, p. 161) lembra que o “senso comum não desaparece e não é jamais substituído pela ciência como quis o espírito da modernidade e o projeto do Iluminismo”.

5 CONSIDERAÇÕES

A compreensão da RS de um grupo sobre um objeto é importante para a construção políticas e movimentos que possam trabalhar a mudança dessas RS. Para isso, importa captar como ela foi se constituindo historicamente, para compreender as crenças, valores e atitudes desse grupo diante de tal objeto.

Considerando o espaço escolar como um local de consensos e conflitos entre grupos de diferentes origens e com diversidade de interesses e objetivos, compreender como cada um desses grupos concebem os diferentes objetos que fazem parte do universo educativo é processo que visa possibilitar o diálogo entre esses grupos. Entende-se aqui que o diálogo é o primeiro passo para a transformação da educação. Por isso, neste estudo, buscou-se compreender como os usuários das escolas municipais de educação infantil de São Paulo representam *infância e educação infantil*.

Observou-se no discurso dos participantes que suas RS sobre *infância* estão relacionadas com o lúdico e a descoberta do mundo, relacionando a criança a alguém que precisa de proteção, cuidados e disciplinarização, caracterização a concepção moderna de *Infância*. As RS sobre *educação infantil* também vão ao encontro dessa concepção, apresentando a ideia de escolarização precoce, com foco no desenvolvimento cognitivo e de regulação de comportamentos, como proposto nos modelos de educação da década de 1970/80, quando o foco era a educação compensatória e de valorização do ensino como forma de construção de mão de obra, num modelo neoliberal de educação para o trabalho (SAVIANI, 2013). Uma educação excludente, homogeneizadora, que ignorava as especificidades dessa faixa etária e a diversidade de experiências e realidades vividas, como afirmam Silva, Lima e Carvalho (2017, p. 621), a “Educação Infantil na sociedade contemporânea muitas vezes têm apresentado um caráter assistencial e ou preparatório para o Ensino Fundamental”.

As RS são construídas social e historicamente (MOSCOVICI, 1978), portanto, sofrem modificações ao longo do tempo e vão depender do grupo e do contexto ao qual estão relacionadas. Contudo, quando esses grupos precisam interagir em um mesmo espaço, é preciso que sejam construídas RS consensuais, a fim de possibilitar o diálogo. Mas esse discurso consensual é carregado de disputas entre os diferentes grupos que desejam que a sua concepção, crença, valor sejam aceitos. Mais do que encontrar pontos em comum e divergências,

[...] o que confere especificidade às representações sociais não será tanto o maior ou menor número de sujeitos ou grupos a compartilharem, nem tampouco o caráter coletivo do seu modo de produção, mas, sobretudo a função que desempenham, a saber, que as representações sociais “contribuem exclusivamente para os processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1976, p. 75, apud JESUÍNO, 2011, p. 45)

Considera-se importante estudar as RS sobre um determinado objeto nos diferentes grupos, para compreender como se deu essa construção, já que essas RS orientam as crenças, atitudes e valores que os sujeitos têm sobre esse objeto. E, portanto, há relação direta entre as RS e a mudança (ARRUDA, 2002).

A brincadeira e a descoberta do novo, do mundo, das relações, das interações, de sua identidade e autonomia devem ser atividades importantes para serem desenvolvidas na educação infantil. Essa concepção é importante, como descrevem as Orientações Curriculares para a Educação Infantil ao alertar que as “práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**” (BRASIL, 2010,

Art. 9º, grifos no documento). Portanto, há a consciência entre as famílias de que essa faixa etária tem um modo peculiar de aprender.

Aproveitando essa compreensão já construída sobre o universo infantil, é importante que se possa construir também a mudança da concepção de *educação infantil* como espaço preparatório do ensino formal das letras e números e se constitua um espaço para as experiências sobre o mundo, o ambiente físico e social e as interações com seus pares e com os adultos.

Diante disso, é importante lembrar, como afirma Silva (2015, p.34778), que “A compreensão de que a criança é um ator social, que contribui para uma construção desse meio implica em uma mudança de postura diante desse sujeito dentro das pesquisas sobre a criança e a infância”.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à escola que aceitou participar da pesquisa e ofereceu seu espaço e seus documentos para a análise.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/download/1169/1181>. Acesso em: 8 dez. 2019.

ARRUDA, A. Subjetividade, mudança e representações sociais. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 65-76.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCC**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

CASTORINA, J. A. Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 44, p. 1-13, 1º sem. de 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n44/n44a01.pdf> Acesso em: 13 set. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GÉLIS, J. Individualização da criança. In: ARIÈS, P; DUBY, G. **A história da vida privada**. 3ª reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. (Tradução de Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva). **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002. (Texto originalmente escrito em 1989). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2092/1744>. Acesso em: 24 nov. 2019.

JESUINO, J. C. Um conceito recontrado. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **A teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: TechnoPolitik, 2011, p. 33-57.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In MOSCOVICI, S. (dir.). **Psychologie sociale**. (2ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da Razão em Psicanálise, sua imagem e seu público. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SOUZA, M. de F.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das representações sociais - 50 anos**. RJ: TechnoPolitik Editora, 2011. p. 159-176.

KRAMER, S. A Infância e sua Singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 15-25.

KULMANN Jr., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**. Materiais, prática e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KULMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 23 ago. 2019.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquee aux corpus textuelles: les primaires socialistes pour l'election présidentielle française. In Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. **JADT**, 2012 (p. 687-699). Disponível

em: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20-%20L'analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

MONTEIRO, L. O. F. **A educação infantil nas representações sociais de pais e mães de crianças pequenas**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12871/1/DISSERTA%3%87%c3%83O%20Luciana%20Oliveira%20Freitas%20Monteiro.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. (Trad. por Álvaro Cabral). RJ: Zahar, 1978.

SÃO PAULO. Cidade. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. SP: SME/DOT, 2015.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação Soc.** Campinas, v. 26, n. 9, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> . Acesso em: 11 ago. 2019.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: M. J. SARMENTO; A. B. C. (Orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. C. G.; LIMA, L. L. O.; CARVALHO, D. A. de J. A concepção de Criança e Infância a partir do século XX: a sedução neoliberal. XIII Educere. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. **Anais...** Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24378_12017.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

SILVA, E. Teria das Representações Sociais: contribuições para o estudo sobre a infância contemporânea. XI Educere. Formação de professores: complexidade e trabalho docente. **Anais...** Curitiba, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15952_10995.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

SILVA, S. de O. A. A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história. **Cadernos Cenpec**, v. 4, p. 16-35, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i1.280>

SOUSA, F. **O que é “ser adulto”?** – práticas e representações sociais. Porto: Memória Imaterial, 2010.

WILBERT, D. D. **Representações Sociais da Infância e Estilos de Práticas Educativas de Mães e Professoras de Crianças de 0 a 6 anos de idade**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92720/264565.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de nov. 2019.

XAVIER FILHA, C. **A Criança, a Família e a Instituição de Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.