

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

ANA PAULA DOS SANTOS MONTEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE SEU PRÓPRIO TRABALHO.**

Rio de Janeiro
2007

ANA PAULA DOS SANTOS MONTEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE SEU PRÓPRIO TRABALHO.**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação e Cultura Contemporânea.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Alda Judith Alves-Mazzotti

Rio de Janeiro
2007

ANA PAULA DOS SANTOS MONTEIRO

PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho.

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação e Cultura Contemporânea.

Aprovada em de novembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Alda Judith Alves-Mazzotti

Presidente
Universidade Estácio de Sá

Prof^ª. Dr^ª. Margot Madeira

Universidade Estácio de Sá

Prof^ª. Dr^ª. Sonia Regina Mendes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

**Ao meu pai Luiz Augusto,
com amor e gratidão;**

**Ao meu irmão Luiz Paulo,
com carinho e admiração;**

**A minha querida avó Francisca,
pelos exemplos de otimismo e vontade de viver;**

Ao Ricardo por fazer parte da minha vida;

**A minha mãe Lindalva,
com saudades.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus.

À Universidade Estácio de Sá pela concessão da bolsa de estudos.

À Dr^a. Alda Judith Alves-Mazzotti, minha orientadora, pela dedicação a esse trabalho, pela paciência, pelas orientações valiosas e ensinamentos. Pela profissional que representa, só resta dizer: Muito Obrigada!

À Dr^a. Margot Campos Madeira, pela ajuda em compreender os conceitos, pelas dicas, críticas, pela preocupação em ver meu trabalho crescer. Pelos questionamentos, pelas observações valiosas e por tantos ensinamentos.

À Dr^a. Sonia Regina Mendes, por aceitar fazer parte da banca, e por me acolher generosamente junto à equipe de professores da UERJ e acreditar, principalmente, no meu trabalho.

Aos amigos do CEDERJ, em especial à Dr^a. Ângela Carrancho (UERJ), uma das primeiras incentivadoras para que eu conseguisse esta conquista.

Às amigas e professoras Angélica Mello, Beatriz Chio de Senna, Fernanda Balduino, Jane Mello, Diretora Maria Lucia Simões da Silva, pela ajuda e compreensão durante todo o curso, pela paciência, incentivo, compreensão e valiosa ajuda na leitura deste trabalho.

À Secretária de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer do município de Belford Roxo - Prof^a. Maises Rangel Suhett -, às diretoras das Creches Municipais de Belford Roxo, aos professores da educação infantil, auxiliares, equipes pedagógicas, e em especial a Prof^a e Diretora Vera Lucia Affonso Chio, pela acolhida e pronto atendimento às solicitações feitas para a execução desta pesquisa.

À Psicóloga Helena C. de C. Parente Barbutti, por ajudar-me a enxergar a vida de forma mais amena, contribuindo também para o término desta etapa em minha vida.

“(...) a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade de diversos saberes que podem ser chamados pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”

Maurice Tardif em *Saberes docentes e formação profissional*, p.37.

RESUMO

Em um município da Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, realizam-se atendimento a crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, referente ao segmento da educação infantil, cuja totalidade de profissionais desta área é constituída por mulheres. O atendimento a crianças em idades de creche e pré-escola, iniciou em 1993 em unidades denominadas creches, com atendimento em horário integral e pertenciam a Fundação de Bem Estar Social (FUNBEL). A partir de 2001 as creches passaram a pertencer a Secretaria Municipal de Educação, Turismo, Esporte e Lazer (SEMED). A presente pesquisa, partindo da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, e testes de livre evocação com 50 professores, sendo 25 professores que atuam com crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses; e 25 professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, nas chamadas creches (unidades que recebem este nome devido ao atendimento em horário integral de 7 h às 18 h), objetivou investigar como professores de educação infantil representam seu próprio trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes que atuam com crianças em idade de creche e de pré-escola. Os professores de pré-escola criam um certo esforço para se diferenciarem, dos professores de creche, enquanto para os professores de pré-escola, o possível núcleo central das representações de professor de creche é composto pelos termos *amor e paciência*, os próprios professores de creche associam sua atividade ao *cuidar* de crianças. Percebemos algumas diferenças nos indícios das representações sociais, comparando os possíveis núcleos centrais. O professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria professores da creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola. Assim, a representação social do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho, parece ainda não ter conseguido formar uma unidade entre o binômio cuidar e educar.

Palavras-chave: Representação social. Professor da Educação infantil. Trabalho docente.

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour but l'étude de la façon dont les enseignants de l'éducation infantile représentent leur propre travail, en distinguant et en comparant, les représentations des instituteurs qui enseignent dans une crèche ou dans une école maternelle. Ce travail a été réalisé à l'intérieur des écoles du réseau de l'éducation publique d'une ville de la Baixada Fluminense à l'état de Rio de Janeiro. On a été donné des questionnaires avec des questions ouvertes, fermées et des tests de livre évocation à 50 professeurs : 25 qui travaillent avec des enfants à l'âge de 6 mois à 3 ans et 11 mois et 25 qui travaillent avec des enfants de 4 ans à 5 ans et 11 mois. Les questions fermées du questionnaire, après la tabulation, ont eu un traitement statistique pertinent à ses caractéristiques, le calcul de pourcentage, et les questions ouvertes ont été considérées à partir de la méthode catégoriel thématique. Le matériel ramassé à travers la livre évocation des mots a été évalué à l'aide du programme EVOC, élaboré par Vergès, et les données ont été analysés d'après l'abordage processuel des représentations, proposée par Abric. Les résultats ont indiqué que le noyau central de la représentation de crèche construite par les professeurs, qui y actuent, est possiblement formé par un seul élément, patience; tandis que pour les enseignants de l'école maternelle, le noyau des représentations de ce même objet est constitué par les termes patience et amour. Aussi, la représentation d'école maternelle présente un noyau différent selon les professeurs de ce propre segment et ceux de la crèche: Pour les premiers, il est, sans doute, formé par les éléments créativité et dédicacion alors que les professeurs de crèche mettent en valeur, à part ces deux éléments, l'amour et la responsabilité. En se basant sur l'ensemble des données obtenus, on peut conclure que les enseignants de l'école maternelle essayent de se distinguer de ceux qui enseignent dans les crèches. De cette façon, les premiers ne reconnaissent les autres comme des membres de son propre groupe professionnel. Les professeurs qui travaillent dans les crèches n'ont pas, ou ne nous permettent pas de voir, des paramètres que l'approchent de celui de l'enseignant de l'école maternelle. Ainsi, d'après les représentations sociales des professeurs de l'éducation infantile sur son propre travail, il nous semble qu'il n'y a pas encore une unité en ce qui concerne le binôme soigner et élever. Les enseignants qui enseignent aux crèches se chargent de soigner les enfants et laissent à ceux de l'école maternelle la tâche de les élever.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos e questões de estudo.....	26
1.2 Metodologia.....	27
2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO	31
2.1 O que são as representações sociais?.....	31
2.2 Processos formadores das representações sociais.....	35
2.3 O núcleo central das representações sociais.....	37
2.4 Representações sociais e educação.....	40
3 O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	45
3.1 Breve histórico do município de Belford Roxo	45
3.2 Educação infantil no município de Belford Roxo.....	47
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
4.1 Alguns indícios das representações sociais dos objetos em estudo.....	59
4.2 Possível estrutura da representação social no espaço da educação infantil.....	78
4.2.1 Indícios das representações sociais do professor de creche para professores de creche.....	80
4.2.2 Indícios das representações sociais do professor de creche para professores de pré – escola.....	85
4.2.3 Indícios das representações sociais do professor de pré-escola para professores de creche	88
4.2.4 Indícios das representações sociais do professor de pré-escola para professores de pré-escola.....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	106

APRESENTAÇÃO

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. (NÓVOA, 1999, P.18)

Construir esta dissertação faz parte de um projeto pessoal de investimento profissional que teve seu início há 14 anos, quando concluí o Curso de Formação de Professores. Consegui rapidamente inserção no campo de trabalho em escolas particulares, trabalhando com crianças de pré-escola e alfabetização. Em 1995, aprovada no concurso público para professor de 1ª a 4ª série no município de Belford Roxo – Baixada Fluminense - comecei a vivenciar outras experiências. Durante 11 anos como funcionária pública atuei em diversas funções – coordenadora, professora do 1º segmento, dinamizadora da Sala de Leitura– até ser convidada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como Assessora da Coordenadoria de Educação, período em que comecei a lidar diretamente com diretores, equipe técnico-pedagógica das escolas e a conhecer as diferentes realidades que os professores, desde a creche até a 8ª série, enfrentavam. As reuniões, capacitações, encontros, seminários, troca de experiências tinham participação de um número significativo de profissionais, que se mostravam preocupados e comprometidos em construir documentos e diretrizes para a educação municipal. Em 2005, com as eleições para prefeito, boa parte dos professores lotados na SEMED retornou às escolas. Nesse mesmo ano, recebi o convite para coordenar o Serviço de Atendimento à Educação Infantil do município, mas não pude aceitar, pois já havia optado por cursar o mestrado. Continuei como Assessora na Coordenadoria, o que me permitia observar bem de perto a dinâmica dos profissionais que atuavam nas creches municipais. O contato com professoras e auxiliares levou-me a conhecer suas histórias, dificuldades, idéias e como desenvolviam um trabalho direcionado ao cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade que ficam em horário integral na creche.

Em 2006, comecei a trabalhar em uma das creches municipais recém-inauguradas, voltando à função de dinamizadora da Sala de Leitura, que dispõe de todos os recursos sempre tão almejados pelos professores, a chamada “creche dos sonhos”, com uma excelente infra-estrutura. Para minha surpresa, funcionários efetivos na creche eram somente quatro: Coordenadora de Turno, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e apenas uma Estimuladora. Os demais funcionários eram contratados.

Na prática destes últimos anos, em contato com os professores da Educação Infantil, percebi que havia uma imagem positiva do trabalho docente, principalmente na creche, para onde muitos professores e orientadores do ensino fundamental queriam ser transferidos, criando, inclusive, uma lista de espera, caso houvesse alguma possibilidade de permuta entre profissionais nas escolas. Entretanto, esses professores, em alguns momentos, apresentavam desânimo, cansaço, insatisfação com a profissão e com a falta de reconhecimento dos pais e da sociedade, de maneira geral, ao trabalho desenvolvido nas creches. Os professores consideravam que, mesmo tão pequenas, as crianças mostravam-se “indisciplinadas”, sem acompanhamento familiar, fazendo com que o professor depositasse suas expectativas nas equipes pedagógicas para superação das dificuldades encontradas em sala de aula, o que na maioria das vezes não ocorria, perdendo-se gradativamente a proposta de trabalho criativo e dinâmico.

Comecei a refletir sobre como acontecia este processo de reconstrução pelo professor da Educação Infantil, como as idéias, os valores e os sentimentos que passaram a nutrir pela profissão iam tomando forma na prática. Meu interesse era compreender o que acontecia com o professor da Educação Infantil na (re) construção dos sentidos de seu próprio trabalho.

A partir dessas observações, vivências e do estudo de autores que abordam a temática, fui buscando uma teoria que permitisse compreender o processo de construção e atribuição de sentido aos objetos, em consonância com a prática e a vivência dos sujeitos, utilizando como referência neste trabalho a teoria das representações sociais. Essa teoria, ao longo desta

dissertação será explicitada, apresentando os indícios encontrados sobre os sentidos que docentes da Educação Infantil atribuem ao seu próprio trabalho. Pretendo, assim, contribuir para a compreensão de como esses sujeitos vivenciam as inúmeras informações recebidas no seu dia-a-dia, como integram às suas experiências e as estruturam, associando-as as imagens, valores, modelos e crenças, e aos significados destas associações no espaço escolar.

Esta Dissertação está desenvolvida em quatro capítulos: o primeiro corresponde à introdução; o segundo apresenta o embasamento teórico adotado; o terceiro capítulo situa os sujeitos no contexto em que vivem, se relacionam e trabalham, apontando as raízes históricas que definem o espaço social onde vivem e o campo educacional onde se configura sua história profissional; no quarto e último capítulo desenvolve-se uma análise dos conteúdos da representação, sua estrutura e organização, articulando-a aos valores, modelos, símbolos e imagens que delimitam, na cultura, os sentidos do professor da Educação Infantil para os sujeitos. Ao final, a síntese apresenta as prospecções de futuros estudos aos dados encontrados.

INTRODUÇÃO

1) O PROBLEMA

O presente capítulo tem como objetivo situar o trabalho da Educação Infantil em uma breve perspectiva histórica, destacando as transformações sócio-econômicas, culturais, políticas e administrativas observadas desde o seu surgimento até os dias atuais. Estas transformações, que foram ocorrendo em meio a questionamentos e crises de diferentes ordens, afetaram os valores, modelos, símbolos, normas e concepções que regem as instituições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade. A análise das diversas formas de atendimento, desenvolvidas ao longo dos anos em resposta a exigências de cada época, nos ajuda a compreender a permanência de certos sentidos e modelos no debate atual sobre a

Educação Infantil, bem como nas relações entre os profissionais, com formações as mais diversas, que desenvolvem atividades nesses espaços de atendimento.

As creches surgiram a partir do séc. XIX em decorrência de vários fatores, entre os quais se destacam a Revolução Industrial, que permitiu que as mulheres desempenhassem atividades profissionais até então inexistentes, e os movimentos de emancipação feminina ocorridos na Europa e Estados Unidos. Estas primeiras creches foram criadas para atendimento aos filhos de mães solteiras e de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho (DAVID, 2004).

Segundo Montenegro (2001), as creches aparecem no Brasil no final do século XIX, como uma instituição complementar ou substituta da família, uma alternativa para que as mães pobres não abandonassem mais seus filhos. Nesta época as creches eram consideradas asilos para a primeira infância, destinadas ao atendimento de crianças pobres numa perspectiva assistencialista, substituindo, em algumas cidades brasileiras, as Casas dos Expostos – instituições criadas para receber crianças abandonadas. Em 1883, surgem os jardins de infância como instituições privadas para atendimento crianças de famílias abastadas. Com o intuito de valorizar e diferenciar essas novas instituições dos asilos e creches, os jardins de infância tinham em sua proposta o termo “*pedagógico*” (KUHLMANN JR, 2004).

O trabalho desenvolvido nas creches era, portanto, fundamentalmente assistencial, não podendo ser valorizado como um trabalho educativo voltado para desenvolvimento da criança. Autores como: Cerisara (2002), David (2004), Kramer (2001), Khulmann Jr. (2004) Montenegro(2001), e destacam a preocupação no atendimento às crianças pautado em questões como alimentação, higiene e segurança física.

No início do século XX, de acordo com a tendência mundial de desenvolvimento do capitalismo, questões como a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho fizeram com que novas creches surgissem como fruto dos movimentos operários e

de preocupação médico-sanitarista, devido às condições de vida das populações mais pobres. De fato, no Brasil, as creches se propunham a contribuir na produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças e, principalmente, para o combate da mortalidade infantil que apresentava índice muito alto na época. Em decorrência disso, as poucas creches criadas nesse momento situavam-se, sobretudo, nas vilas operárias e eram mantidas, principalmente, por entidades filantrópicas e, em menor número, pelo Estado. (DUPRET, PACHECO2004).

Na década de 30, em razão das profundas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional, a criança começou a ser interesse do Estado, e não apenas de iniciativas particulares. Na Educação Infantil, porém, mantiveram-se os dois padrões de atendimento já mencionados: o assistencial, dirigido aos filhos de operários e localizado nas proximidades das fábricas, e o pedagógico, nos jardins de infância onde estudavam filhos da elite e da classe média. (KRAMER, 2001; KUHLMANN JR, 2004)

Somente na década de 40, ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas em relação à creche e pré-escola. A Consolidação de Leis do Trabalho – CLT foi um determinante legal importantíssimo, por ter estabelecido a obrigatoriedade da implantação de creches em locais de trabalho de empresas particulares com mais de 30 mulheres empregadas. Vale ressaltar, entretanto, que essa Lei refere-se somente ao período de amamentação da criança, e que a mesma raramente foi respeitada pelas empresas. Outro dado importante referente a esta época foi à centralização das iniciativas estatais, vinculando as instituições da área de saúde e assistência social. (DAVID, 2004; KRAMER, 2001; KUHLMANN JR, 2004).

Durante a década de 60, o projeto higienista foi considerado de grande custo quando comparado aos novos projetos comunitários, que dispensavam a necessidade de pessoal especializado. O surgimento desses espaços de educação ocorria em qualquer lugar que pudesse “abrigar” um grupo de crianças: salas em Associação de Moradores, Clubes Esportivos, Terraços, Salões de Instituições Religiosas e outras. Na maioria das vezes a mão-

de-obra utilizada para prestar os serviços necessários era geralmente feminina e de voluntárias, gratuitas ou sub-remuneradas. Os planos de ação comunitária foram planejados para o terceiro mundo por organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Fundo das Nações Unidas para Alimentação (FAO), Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-americana de Saúde (OPS), com a finalidade de combater a miséria. (DAVID, 2004; KRAMER, 2001; KUHLMANN JR, 2004)

A partir da década de 70, o Estado começou a intervir, através de dispositivos legais, na obrigatoriedade de creches em locais de trabalho, tendo em vista as manifestações da sociedade civil que pleiteavam que o Estado construísse e administrasse as creches, considerado um direito da população, o que ocasionou o interesse político no atendimento às demandas. Tais manifestações eram parte de um movimento reivindicatório da classe trabalhadora por escolas adequadas para seus filhos e em número suficiente, tanto no nível fundamental quanto na Educação Infantil (DAVID, 2004)

No início dos anos 80, no Rio de Janeiro, este movimento foi intensificado através de grupos comunitários que se organizavam para realizar o atendimento às crianças em idade de 0 a 6 anos devido à ausência de uma educação pública e gratuita para esta faixa etária. Na segunda metade dessa década, desencadeou-se um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento a crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. Iniciou-se, assim, um novo período das políticas públicas no que diz respeito ao atendimento em creche e pré-escolar, como um direito da criança e dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (KRAMER, 2001)

Nos anos 90, com a perspectiva de as creches e pré-escolas serem incorporadas aos sistemas de ensino como primeira etapa da educação básica, houve necessidade de modificar a concepção assistencialista da Educação Infantil e integrar a creche à discussão das questões do cuidar e do educar referente ao pré-escolar. A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito

da criança.(KRAMER, 2001). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, reafirma o direito da criança a esse atendimento, abrindo espaço para garantir este direito na Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei prescreve em seu título IV, artigo 11, a obrigatoriedade de:

Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Definida como “a primeira etapa da educação básica”, a Educação Infantil passou a ser parte intrínseca do processo educacional, sendo inaceitável a partir desse período, o descaso com a primeira etapa da educação. A LDB manteve as denominações históricas, creche e pré-escola, embora com modificações, como “instituições equivalentes”, e aboliu o termo “jardim da infância”. Os termos creche e pré-escola têm como distinção apenas a idade das crianças que são atendidas. O Plano Nacional de Educação¹ propõe algumas metas para a Educação Infantil compreendida de 0 a 6 anos, sem separação de faixa etária e instituição. A separação só acontece quando se refere às metas de atendimento à faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas educacionais. Na verdade, o que se busca é “que a Educação Infantil, do nascimento da criança ao seu ingresso no ensino fundamental, seja organizada segundo processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança”. (DIDONET, 2003, p.7).

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI)² referentes às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, e que integravam a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

¹ Aprovado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

² Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil são apresentados em três volumes organizados da seguinte forma: um documento Introdução; um volume relativo ao âmbito de experiência de Formação Pessoal e Social com o eixo de trabalho Identidade e Autonomia; e um volume relativo ao âmbito Conhecimento de Mundo.

Os Referenciais Curriculares apresentam metas de qualidade visando o desenvolvimento integral de crianças e o reconhecimento de seus direitos. Visam também contribuir para que se possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Os RECNEIs foram apresentados como um guia de reflexão de cunho educacional, com o intuito de superar o atendimento assistencialista da creche e a antecipação da escolaridade na pré-escola. Assim, de acordo com o Referencial, cuidado e educação são os pilares da atenção à criança. Este é o desafio atual das instituições de Educação Infantil, uma vez que, na prática do atendimento nas creches, parece haver uma valorização do aspecto educativo em detrimento do cuidar, o que sugere que o cuidado pode estar sendo negligenciado ou realizado a contragosto pelas trabalhadoras encarregadas de o prover. Neste caso, depreende-se que, para alcançar a integração das ações de cuidado e educação, é preciso esclarecer o que se compreende por cuidado à criança (VERÍSSIMO, 2003).

De fato, observa-se hoje em dia, uma grande polêmica sobre o cuidar, o educar e sobre o papel do afeto na relação pedagógica, sendo este o pano de fundo no qual se constroem as propostas de atendimento à Educação Infantil, com a finalidade de incorporarem de maneira integradas as funções do educar e cuidar, sem hierarquia entre os termos. Conforme sugere os Referenciais Curriculares Nacionais, (2002, Vol.1, p.23) educar significa:

Propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e “cultural”. O cuidar de uma criança no contexto educativo está integrado a vários campos do conhecimento, ajudando o outro a desenvolver suas capacidades.

Nas creches o trabalho de educar e cuidar aparece em documentos como uma associação perfeita, mas sabemos que na realidade não é assim que acontece - há uma cisão entre as duas atividades. Frequentemente observamos que as situações de higiene, como despir, lavar, secar e vestir as crianças são delegadas aos auxiliares que possuem um salário menor, e são menos valorizados do que o professor, que possui função de educar.

Nas creches nota-se uma freqüente discriminação entre “professoras” entendidas como responsáveis pela parte mais nobre da educação, e “as auxiliares, atendentes, serventes ou pajens”, responsáveis pela parte menos nobre, de cuidado das crianças, responsabilizando-se pelas atividades ditas de aprendizagem cognitiva”. (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p.10)

Como possível solução para a ruptura do trabalho educar e cuidar entre auxiliares e professoras, Tiriba (2005, p.1) menciona uma condição primordial:

O binômio educar e cuidar é geralmente compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas, muitas vezes a conjunção sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos, ocasionando uma ruptura nos sentidos, uma dicotomia. A solução conceitual encontrada foi o binômio educar e cuidar. Mas, esta solução tem o mérito de assumir o corpo como objeto da educação (o que é uma novidade importante, segundo a autora).

Até o momento a solução apresentada não resolveu as questões colocadas pela prática. Entre outras coisas, porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo de outrem estão relacionados, no passado, às escravas e, atualmente, às mulheres das classes populares.

Contraopondo-se a este pensamento de processo único do cuidar e educar, Zabalza (2003) considera evidente que cuidar de crianças é bem diferente de educá-las, pois, para ele, os cuidados são indefinidos e abertos, já a orientação educativa é mais comprometida e concretiza-se no currículo que tem como especificidade os âmbitos a serem trabalhados, as orientações metodológicas, os sistemas de observação.

Notamos na prática de algumas creches e pré-escolas uma rejeição em associar questões de cuidado à educação. Isso pode ser explicado pelos vínculos da história da

Educação Infantil aos sentidos de guarda e assistência. De fato, no campo da Educação Infantil, o cuidar está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo. Até meados da década de 80, sempre que os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam às atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o usual era o termo “guarda”. A partir de então é que esta expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar”.(MONTENEGRO, 2001).

Tiriba (2005) afirma que a cisão entre educar e cuidar torna-se ainda mais presente nos espaços de formação dos profissionais que atuam junto à criança pequena, sendo freqüentes as polêmicas em torno das suas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar, por entendê-la como relacionada ao corporal e ao doméstico, como dar comida, banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda. Nesse sentido, esta formação assemelha-se a das empregadas domésticas e babás, representantes de profissões desvalorizadas socialmente e categorizadas como “femininas”. Como observa Sayão (2003, p. 46) “não é possível apagar do imaginário social a herança deixada pela escravidão e pelos processos de colonização, o que se reflete na desvalorização do trabalho exercido por mulheres no cuidado/na educação das crianças pequenas”.

Estabelece-se, assim, uma hierarquia: as professoras se encarregariam de educar (a mente) e as auxiliares de cuidar (do corpo). O cuidar assume um sentido de desprestígio também por serem funções delegadas às mulheres, que por muitos anos foi concebida em nossa cultura como inferior aos homens. Dá-se então, uma ruptura de sentidos entre o educar (razão - mente) e o cuidar (emoção - corpo). Dessa forma, passamos por um momento histórico que continua reafirmando a ruptura corpo e mente, ser humana-natureza, razão-emoção.

(...) a Educação Infantil ilustra bem as contradições advindas da polarização entre o mundo profissional, racional, masculino, versus informal, irracional, emocional feminino. (MONTENEGRO, 2001 p.107)

A profissão de professora de Educação Infantil tem sido marcada por uma naturalização do feminino, pelo predomínio de mulheres como profissionais de creches e pré-escolas. Essas mulheres trabalham em instituições que transitam entre o público e o doméstico, numa profissão “que guarda o ambíguo entre a função materna e a função docente”. (CERISARA, 2002, p.25-26)

Durante o século XIX, as ciências, em especial a medicina, apresentaram uma série de estudos para ratificar que homens e mulheres possuem diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto, consideradas como verdade científica. Essas diferenças foram demarcadas não só pela sociedade brasileira, mas fazem parte de uma regra da sociedade moderna, na qual homens e mulheres têm papéis previamente demarcados:

Os homens se dedicam e se preocupam com dinheiro, com o seu trabalho, com o que diz respeito ao mundo do público; já as mulheres se preocupam com o que teria menos importância, ou seja, o que está relacionado à esfera do privado: a organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas. (TIRIBA,2005, p.9)

A transformação da diferença entre homens e mulheres em um campo de desigualdades aconteceu paralelamente à instituição de valores, normas, regras, enfim, discursos e práticas conectados a atributos de ordem moral, hierarquizados de acordo com critérios de poder. Desta forma, o trabalho na esfera doméstica, realizado pela mulher mãe e esposa, ganhou um tom de inferioridade baseado em uma suposta natureza "frágil e menor" do feminino. (MOREIRA, 1999)

Na literatura sobre gênero feminino e trabalho temos várias referências de separação entre esfera pública e privada, durante o desenvolvimento da sociedade. A modernidade de certa forma demarcou tal separação com a diferença dos gêneros e algumas profissões ocupadas pela mulher produziram um terceiro universo de características híbridas. A saída da

mulher para o campo de trabalho deu-se através de profissões tais como enfermagem e magistério, onde ela aparece com funções de cuidado e ensino associados ao trabalho familiar. É como se a creche, para a professora, ganhasse características de uma grande casa cuja demanda de gestão e organização recaísse sobre a professora: misto de mãe e profissional.

A ambigüidade entre o doméstico e o profissional chega até os dias de hoje no cotidiano da Educação Infantil, predominando a utilização de termos como "professorinha" ou "tia", configurando uma caracterização pouco definida da profissional, transitando sem definição entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser profissional devido à proximidade que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecido dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo "tia". (ARCE, 2001, p.8).

Uma das questões cruciais para equacionar o problema do atendimento a crianças de 0 a 6 anos é justamente compreender como os professores destes segmentos de ensino representam seu próprio trabalho. De acordo com os RECNEIs o trabalho direto com as crianças exige uma formação polivalente³ e, portanto, bastante ampla. A experiência nos mostra, porém, que uma formação excessivamente ampla tende a resultar em perda do foco, isto é, corre-se o risco de formar um profissional sem os conhecimentos necessários sobre o seu papel e, o que é ainda pior, sem preparação para lidar eficazmente com as situações que encontrará em sua prática. Tal ambigüidade certamente se reflete nas formas pelas quais os educadores de creche e de pré-escolar representam seu trabalho e, conseqüentemente, em sua prática docente.

³ Termo utilizado nos RECNEIs para a Educação Infantil – ao tratar do perfil profissional do educador infantil.

Essa ambigüidade também está presente na legislação que rege a Educação Infantil. De fato, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 - LDB vem sendo debatidas as conseqüências dessa legislação sobre a Educação Infantil, destacando-se aí a inclusão das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) como parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio. Tal inclusão fez com que as políticas públicas de Educação Infantil fossem por novos caminhos, influenciando também a formação do professor.

Este novo contexto, que exige um estudo mais apurado sobre o trabalho docente no âmbito da educação para crianças de 0 a 6 anos tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, dentre eles David (2004), Kramer (2005), Leite (2005), Lopes (2005), Tiriba (2005), Estes autores destacam a fragilidade do trabalho docente na Educação Infantil, numa sociedade injusta e desigual, sem valorização da escola, dos profissionais de ensino, principalmente nos seus primeiros níveis. Algumas dessas mudanças influenciaram o trabalho e a formação docente em diferentes aspectos, afetando diretamente seus valores, modelos e símbolos no que diz respeito à organização das unidades escolares.

A formação oferecida ao professor de Ensino Fundamental, que se dá seja em nível médio, nos cursos de formação de professores, ou em nível superior, nos cursos de Pedagogia, destina-se a oferecer aos docentes habilidades e competências exigidas para o desempenho de sua profissão. No entanto, muitos desses cursos oferecem apenas uma formação geral para docência não levando em consideração as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Em conseqüência, formam-se profissionais sem os conhecimentos necessários para atuar na Educação Infantil, cujas exigências são bem diferentes das que se faz ao educador das demais séries iniciais do ensino Fundamental.

A formação abrangente para o educador, desconsiderando a especificidade necessária para o trabalho com a Educação Infantil, é prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, em seu título VI, artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O Censo Escolar 2002, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), mostrou que existem 68.890 pessoas desempenhando “funções docentes” na Educação Infantil – como berçaristas, auxiliares de educação, babás, estimuladoras materno-infantil, etc. –, ou seja, existem inúmeros profissionais sem formação adequada desenvolvendo atividades em creches e pré-escolas no Brasil. A grande maioria encontra-se na Região Sudeste, que concentra 43% das funções docentes desse tipo de atendimento. Em termos de formação, 14% dos que desempenham funções docentes em creches têm formação inferior ao Ensino Médio, e esse quadro mostra-se relativamente uniforme no País. Podemos, entretanto, supor que a precariedade da formação do trabalhador que lida com a Educação Infantil no Brasil é ainda maior, visto que uma parcela das creches existentes não se encontra regularizada e, portanto, não responde aos questionários do Censo Escolar.

Nesta breve revisão da história da Educação Infantil, podemos observar que o atendimento à criança pequena no Brasil apresenta em sua trajetória diversas concepções sobre suas finalidades. Muitas instituições surgiram com o objetivo de atender às crianças de baixa renda. As creches e pré-escolas seriam a alternativa para combater a pobreza, e este tipo de atendimento perdurou por vários anos, com aplicações orçamentárias insuficientes, pouco recurso material, instalações precárias, além de profissionais sem formação e uma proporção inadequada de crianças por adulto. O trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas acabou sendo pautado por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda entendendo-se o atendimento como um favor oferecido a poucos, com um viés nitidamente assistencialista.

Modificar a concepção assistencialista da Educação Infantil significa estar atento a inúmeras questões, destacando-se aí as especificidades da Educação Infantil, o que implica rever as concepções de infância, as relações destas com as classes sociais, bem como as responsabilidades do Estado e seu papel diante das crianças desta faixa etária. É preciso possibilitar ao professor (re) pensar a sua prática sobre os embasamentos teóricos necessários, ressignificando o trabalho docente. A questão da formação dos professores representa para Educação Infantil o reconhecimento desse segmento como instância educativa.

Isambert–Jamati e Tanguy (1990 apud LUDKE e BOING 2004), ao discutir a desprofissionalização do magistério, cita uma série de características que favorecem a profissionalização, e outras que vão ao sentido inverso. No sentido positivo destaca-se o sentimento de responsabilidade sobre um serviço; a busca de uma formação em “psicopedagogia” e de uma competência própria de especialistas da infância; a diminuição do recrutamento dos sem-formação; e a tendência a se especializar. No sentido inverso, podemos citar: a formação feita por um grupo de outro meio, diminuindo a autonomia do grupo profissional; a remuneração considerada abaixo da qualificação; a multiplicidade de vias de formação, prejudicando o aspecto globalmente socializador; e a dessindicalização.

Ao analisarmos as duas séries de fatores apresentados por Isambert – Jamati, observa-se que todas as condições que levam à desprofissionalização são encontradas na história e no cotidiano do professor de Educação Infantil, enquanto as condições que favorecem a profissionalização, ou estão ausentes, ou são pouco enfatizados. Todos esses entraves à profissionalização do educador infantil têm impacto sobre a formação de uma identidade profissional entre esses docentes. Além disso, o professor, enquanto ator social, é objeto de uma série de representações e expectativas que fazem parte do contexto sociocultural e histórico, e que acabam influenciando seu modo de ser, a sua identidade profissional. Assim, por exemplo, muitos alunos e pais, e a própria escola anseiam por um professor da Educação

Infantil, como um substituto dos pais, pronto a atender solicitações, sendo essas expectativas comunicadas ao professor de diferentes formas. As diversas modalidades de formação do educador infantil, por sua vez, lhe atribuem diferentes funções, freqüentemente conflitantes entre si e com as expectativas da clientela, como veremos mais adiante.

Concluindo, inúmeros fatores, que vão de aspectos da legislação e das condições vigentes nas escolas aos preconceitos históricos construídos por e sobre os profissionais da Educação Infantil, afetam sua identidade profissional. Para que possam ser operadas as mudanças desejadas na Educação Infantil, torna-se necessário compreender com o professor desse nível de ensino representa o seu trabalho.

1.1) OBJETIVOS E QUESTÕES DE ESTUDOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como professores de Educação Infantil representam seu trabalho, distinguindo e comparando as representações dos docentes de creches e de pré-escola.

Para atingir este objetivo foram propostas as seguintes questões:

1. Como os docentes de creches (que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade) representam seu trabalho?

2. Como os docentes de pré-escola (que atuam com crianças de 4 a 6 anos de idade) representam seu trabalho?

3. Existem diferenças entre as representações de trabalho apresentadas pelos professores desses dois segmentos? Em caso afirmativo, quais são elas?

4. Em que medida as especificidades da prática do professor de cada um dos níveis de ensino focalizados contribui para sua representação de seu trabalho?

1.2) METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem pluri-metodológica, conforme preconizado por Jodelet (2001) e Abric (1994b, 2001). Para estes autores, a aproximação dos processos de construção e atribuição de sentidos aos objetos supõe a adoção de estratégias metodológicas que se complementem e dialoguem, na interlocução de diferentes tempos, espaços e relações em presença. Nesta perspectiva, a investigação integrou duas estratégias: o teste de livre evocação de palavras e um questionário com perguntas abertas e fechadas (anexos 1 e 2).

Após um período de contatos iniciais, foram escolhidas quatro creches, localizadas em bairros distantes entre si, que funcionavam com atendimento em horário integral e parcial. Nessas escolas foram escolhidos, de modo acidental, 50 professores da Educação Infantil, para realizarem o teste de livre evocação de palavras. Desses sujeitos, 25 trabalhavam com alunos em idade de creche (recebendo a numeração de 201 a 225) e 25 trabalhavam com alunos em idade de pré-escolar (com a numeração de 201 a 225).

Os sujeitos da pesquisa são professores do sexo feminino, com formação mínima de ensino médio, em curso de Formação de Professores. Nesse grupo há professores contratados e efetivos, com tempo de magistério bastante variado, algumas iniciando suas atividades profissionais, outras com mais de 10 anos de experiência na Educação Infantil.

O acesso aos professores foi facilitado pelas diretoras e orientadoras pedagógicas e educacionais que substituíram alguns deles em suas salas de aula ou permitiram a aplicação dos instrumentos no início das reuniões pedagógicas realizadas bimestralmente. Esse processo de coleta de dados se estendeu pelo segundo semestre letivo de 2006.

A investigação procurou, também, captar pistas acerca da possível estrutura e da organização dessas representações, por meio da técnica de livre evocação de palavras. Essa técnica, pela espontaneidade que a caracteriza, tem sido aplicada em estudos sobre

estereótipos, percepções e atitudes, aspectos a serem considerados em uma pesquisa sobre as representações sociais de um dado objetos (TURA, 1998). As vantagens desta técnica de pesquisa são, também, ressaltadas por Abric (1994b, p.66):

O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

A técnica de livre evocação foi aplicada individualmente ou em pequenos grupos. Pedia-se inicialmente aos sujeitos que, a partir da expressão indutora *professor de creche e professor de pré-escola*, escrevessem as quatro primeiras palavras ou expressões que lhes ocorressem. Em seguida, solicitava-se que marcassem as duas que lhes parecessem mais importantes e justificassem suas escolhas. Esta última etapa visava apreender os termos considerados importantes restituídos a seus campos semânticos originais, de modo a, posteriormente, aprofundar as análises.

O tratamento da livre associação de palavras conjuga três indicadores: a frequência do item evocado no conjunto dos sujeitos; a média de frequência da evocação (definida pela média sobre o conjunto da população) e a importância do item para o sujeito. Para Abric (1994b, 1998) e Vergés (1994) sempre que a correlação entre estes indicadores for positiva o elemento ou os elementos poderão ser os possíveis organizadores da representação. No caso desta pesquisa, o material coletado pela livre evocação de palavras foi tratado pela aplicação do programa EVOC (2002) elaborado por Vergès (1994, 2002).

Uma vez tratadas segundo os critérios acima, as evocações foram distribuídas em um diagrama com quatro quadrantes, no qual o eixo horizontal delimita um patamar definido em relação à média da ordem média de evocação e o vertical à frequência de evocação. No quadrante superior esquerdo situam-se os elementos de maior frequência e pronta evocação, e que provavelmente participam do núcleo central da representação. Os elementos de menor

frequência e evocação mais tardia – os elementos periféricos das representações situam-se no quadrante inferior direito. Os elementos dos quadrantes restantes mantêm uma relação de proximidade ou afastamento do núcleo central e supõe uma interpretação menos direta.

Ao texto pelo qual cada sujeito justificava a importância atribuída às palavras que designara como mais importantes foi aplicado um tratamento categorial temático. Segundo Bardin (1977, p.225), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, com os critérios previamente definidos”.

As questões fechadas do questionário, uma vez tabuladas, tiveram tratamento estatístico pertinente às suas características. Além da verificação da porcentagem, foram considerados: a moda, a média e o desvio padrão, analisando as respostas por comparação entre as proporções apresentadas. Seus resultados foram expressos em Tabelas ou Gráficos. Já as questões abertas tiveram tratamento categorial temático, ou seja, de acordo com Bardin (1977), foram submetidos à contagem de um ou vários temas ou itens de significação. Tal encaminhamento permitiu ligar tais categorias entre si, agrupando os sujeitos pela semelhança do conteúdo das respostas. Posteriormente, foi feita uma análise dos principais conteúdos construídos através das respostas dos sujeitos, com o objetivo de uma investigação de eventuais contradições e ambigüidades.

CAPÍTULO 2: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO.

Este capítulo apresenta a teoria das representações sociais, referencial teórico da pesquisa, delineando seus principais conceitos e sua relação com a Educação.

2.1. O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

A noção de representação social foi introduzida pelo psicólogo francês Serge Moscovici em 1961 e, desde então, vem sendo discutida, criticada, reformulada e complementada por muitos outros estudiosos como Jodelet, Abric, Flament, Doise, Alves-Mazzotti, Madeira, Sá dentre outros, e cada vez mais é utilizada nos trabalhos científicos.

As origens dessa noção remontam às representações coletivas de Durkheim. Considerado um dos pais da Sociologia, Durkheim (1858-1917) ambicionava compreender o social em todas as suas dimensões e sua grande preocupação era a natureza do vínculo social, já que acreditava na prioridade da sociedade sobre o indivíduo. Para esse teórico as representações eram de dois tipos: as *representações individuais*, que tinham como substrato a consciência de cada um, e as *representações coletivas*, que eram amplas, homogêneas, estáveis, partilhadas por todos os membros do grupo e tinham por finalidade preservar dialeticamente o vínculo indivíduo e sociedade, com o intuito de prepará-los para pensar e agir de forma coletiva. Essas representações iam passando de geração a geração, partilhadas e reproduzidas de modo coletivo, desempenhando uma função coercitiva sobre os sujeitos, resultando na maneira como cada membro do grupo vê o mundo (MOSCOVICI, 2003).

Lèvy-Bruhll foi outro autor que contribuiu para o trabalho inaugural de Moscovici. Ao abrir caminho para uma nova perspectiva, superando o antagonismo entre o individual e o coletivo afirmado por Durkheim, elaborou uma discussão produtiva sobre a natureza da representação coletiva enquanto processo de mediação, postulando a origem dos processos simbólicos de apreensão da realidade. Fundamentado em suas pesquisas de sociedades

primitivas, apontou a heterogeneidade das representações coletivas apresentadas por Durkheim e sua relação com as condições sociais e culturais dos indivíduos, postulando a impossibilidade de explicar crenças e idéias a partir do pensamento individual. (MOSCOVICI, 2001 ; 2005)

Para Moscovici (2001), a oposição entre representações individuais e representações coletivas não faz sentido, uma vez que fatos sociais não são suficientes para explicar a psicologia dos indivíduos, assim como é impossível explicar esse conjunto de crenças e idéias a partir do pensamento individual. Codol (1982 citado por MOSCOVICI 2001, p.62) afirma que “ o que permite qualificar como sociais as representações são menos os seus suportes individuais ou grupais, do que o fato que sejam elaboradas no curso de processos de trocas e interações”. Em seu trabalho inaugural, Moscovici (1978) retoma o conceito de representação coletiva de Durkheim e mostra, inicialmente, que este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento. Além disso, a concepção de representação coletiva era estática, em função da permanência dos fenômenos nas sociedades em que Durkheim se baseou e, portanto, não era adequada ao estudo das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos, e pela rapidez na circulação das representações.

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca de um conceito verdadeiramente psicossocial, que considere o dialético indivíduo/sociedade preenchendo o sujeito social com um mundo interior, ao mesmo tempo, restituindo o sujeito individual ao mundo social. Com isto se afasta tanto da visão sociológica de Durkheim, quanto da Psicologia Social americana de sua época. (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

A noção de representação social é mencionada pela primeira vez por Moscovici em seu estudo sobre representação social da psicanálise, intitulado *Psichanalyse: Son image et son public*, publicado na França em 1961. Embora não pudesse ser, ainda, considerado uma teoria, esse trabalho constituiu uma “matriz conceitual”, na medida em que estabeleceu suas noções básicas e as relações entre elas. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.64). Esse estudo buscava compreender como a psicanálise, ao ser introduzida e popularizada na sociedade francesa, é ressignificada por diversos grupos. Ainda segundo aquela autora, vale ressaltar que Moscovici buscou escapar de uma formulação estrita em sua teorização, argumentando que, ao inaugurar um campo de pesquisa, não poderia determinar, de antemão, como este iria evoluir. Esta relativa fluidez do conceito, se por um lado deu origem a várias críticas, por outro lado, parece ter favorecido a expansão e o aprofundamento do campo de pesquisa das representações sociais através da contribuição de pesquisadores de diversas áreas.

O interesse de Moscovici não era apenas analisar como o conhecimento era produzido, mas sim o seu impacto nas práticas sociais, o poder das idéias no senso comum, como as pessoas compartilham o conhecimento e como constituem sua realidade comum, transformando idéias em práticas. Seu trabalho reabilita o senso comum, o saber popular, o conhecimento do cotidiano, já que anteriormente este saber eram considerados inconsistentes, confusos, equivocado, necessitando do conhecimento científico para a superação de seus erros (ARRUDA, 2002).

Segundo Moscovici (2003), as representações sociais são teorias coletivas sobre o real, com estruturas e implicações pautadas em valores, idéias, práticas e conceitos. Estas entidades, quase tangíveis, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam através da fala, do gesto, da comunicação em nosso cotidiano, estabelecem, de certa forma, uma ordem que permitirá ao indivíduo orientar-se, dominar seu ambiente material e se comunicar com os membros de uma comunidade. Isto não significa que as representações sociais sejam de fácil compreensão, pois constituem um fenômeno complexo presente na vida social.

Moscovici (2003, p.46) nos esclarece que as representações sociais devem ser vistas como:

uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm com seu objetivo abstrair o sentido do mundo e introduzir nele ordem, e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa.

Madeira (2001, p.133) ressalta o dinamismo das representações sociais ao afirmar que:

Este processo pressupõe sínteses sempre provisórias que articulam aquilo que particulariza o indivíduo e os diferentes grupos, próximos ou distantes nas relações com os quais o estar e o agir de cada um no mundo vão sendo configurados numa história, a um tempo pessoal e social.

A noção de representação social situada entre o psicológico e o social corresponde à forma pela qual apreendemos o mundo nas interações e experiências cotidianas. Elas representam visões de mundo construídas nos grupos sociais de acordo com o contexto, os valores e a história do grupo. Jodelet, (2001,p.17), uma das mais importantes colaboradoras de Moscovici, observa que nas sociedades primitivas as representações eram mais estáveis, mas a necessidade de nos informarmos continuamente é hoje inevitável. Dessa forma, o indivíduo constrói representações que o orientam na forma de nomear e definir os diversos aspectos da realidade, interpretando esses aspectos, direcionando seu posicionamento diante de determinado fato ou objeto e, quando necessário, facilitando a tomada de decisões.

As representações sociais constituem, portanto, sistemas “de representação” que organizam nossa relação com o indivíduo ou grupo e com os objetos. Elas orientam as condutas e as comunicações sociais e contribuem para a “definição das identidades pessoais e sociais”, na medida em que envolvem práticas, experiências diárias, afetivas e normativas e os modelos de conduta do grupo. Dessa forma, as representações construídas pelo sujeito o orientam na forma de nomear e definir os diversos aspectos da realidade, interpretando esses aspectos, direcionando seu posicionamento diante de determinado fato ou objeto e, quando necessário, facilitando a tomada de decisões. (JODELET, 2001, p.22). Para Doise (2001, p.192), as representações sociais são sempre tomadas de posições simbólicas. Para ele, nas

relações sociais os tipos de organização estabelecidos nos grupos também organizam as decisões simbólicas, as quais são específicas de cada relação. E acrescenta que as representações sociais “são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo”.

Finalmente, Flament e Rouquette (2003; citados por CAMPOS, 2005 p.91), esclarecem que as representações sociais são concebidas como um sistema de parâmetros e limites que marcam as possibilidades dentro de uma situação, que tornam um dado conteúdo ou uma dada prática aceitáveis, prováveis ou até inevitáveis. Isto significa que as representações sociais marcam as possibilidades do real para um dado grupo de sujeitos.

2.2 PROCESSOS FORMADORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A abordagem apresentada por Moscovici, complementada por Jodelet e muitos outros pesquisadores tem sido denominada abordagem processual das representações sociais por enfatizar a importância do estudo de seus processos de produção, ou seja, da objetivação e ancoragem. Esses dois processos cognitivos, descritos inicialmente por Moscovici (1978, p.289), ocorrem concomitantemente e de forma dialética. A *objetivação* como a passagem de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em "*supostos reflexos do real*"; e a *ancoragem* como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. A análise destes processos constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Buscando detalhar melhor este processo, Jodelet (1990) afirma que a objetivação é um processo que compreende três etapas: (a) construção seletiva, que consiste na seleção e descontextualização dos elementos constitutivos do objeto, ou seja, as informações que circulam sobre o objeto são filtradas por meio de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção grupal do sujeito) e, principalmente, de critérios normativos, só se retendo o que está de acordo com o sistema de valores do grupo. (b) esquematização estruturante ou formação do núcleo figurativo, etapa em que se dá a redução do objeto a uma imagem coerente que permite ao sujeito apreendê-lo individualmente e em suas relações; (c) naturalização: o núcleo figurativo permite concretizar, coordenando cada um dos elementos da representação, promovendo, assim, sua naturalização (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Assim, o núcleo figurativo apresenta um aspecto imagético que constitui o cerne da representação. O objeto que era misterioso foi destrinchado, recomposto, tornando-se algo efetivamente objetivo, tão palpável que nos parece natural. Na medida em que o sujeito se apropria de um novo objeto e o incorpora em sua realidade, propicia a sensação de familiaridade, o que nos leva à ancoragem.

Sobre o processo de ancoragem, Moscovici (2003, p.61) afirma que ancorar é classificar, dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes e, por isso mesmo, ameaçadoras. Jodelet (2001, p.35) esclarece que o processo de *ancoragem* tem o objetivo de tornar familiar uma novidade para integrá-la no universo do pensamento preexistente. Este é um trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação e capaz também de se referir a todo elemento estranho ou desconhecido do ambiente social. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que ocorrem conseqüentemente num e noutro (MOSCOVICI, 2003)

Desse modo, a ancoragem fixa a representação e seu objeto numa rede de significações permitindo integrá-lo num sistema de acolhimento social, relacionando-o a valores e práticas sociais. Através de um trabalho de memória, o “pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido” (JODELET, 2001, p.39).

Doise (2001) considera que cada indivíduo tem vários grupos de pertença, sendo que alguns deles podem servir mais de pontos de ancoragem de suas opiniões e crenças do que outros. Grupos de referência, aos quais o indivíduo não pertence, mas deseja pertencer, podem também desempenhar um papel na ancoragem.

Jodelet (2001) propõe três grandes ordens de fatores necessários para a produção das Representações Sociais: (a) cultura em seu sentido amplo e restrito; (b) a comunicação e a linguagem; (c) as inserções socioeconômicas, institucionais, educacionais e ideológicas.

Concluindo, os processos de objetivação e ancoragem dialeticamente relacionados nos permitem compreender: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; e (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção, influenciando e sendo influenciada pelos elementos que aí se encontram. (JODELET,1990).

2.3) O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A abordagem estrutural, proposta por Jean Claude Abric, se baseia na idéia de que toda representação social tem como base um núcleo central (nc), um subconjunto da representação, formado por um ou mais elementos, que é responsável por sua organização interna e por sua significação. Segundo Abric (1998) o nc é determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo.

O nc tem duas funções, uma função geradora e uma função organizadora, e uma característica principal, a estabilidade. o que significa que seus elementos são mais resistentes à mudança. Diz-se que o nc tem uma função geradora porque ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos da representação; e tem uma função organizadora porque determina a natureza das relações entre os elementos da representação. Abric (1998, p.27) afirma que nesse sentido o nc é:

o elemento unificador e estabilizador da representação. A característica de estabilidade se refere ao fato de que ele constitui o elemento mais estável da representação, aquele que lhe assegura a perenidade em contextos móveis e evolutivos.

Os outros elementos constituintes da representação formam o sistema periférico (sp), que se encontra em uma relação direta com o nc e tem seu valor e suas funções, na maioria das vezes, definidas por ele. Os elementos periféricos (ep) são fundamentais para o funcionamento das representações sociais, uma vez que o nc e o sp formam uma entidade na qual cada componente possui um papel definido, e ao mesmo tempo, se completam.

Quanto ao papel desempenhado pelo sp no funcionamento e dinâmica das representações, Abric (1998, citado por ALVES-MAZZOTTI, 2001) destaca cinco funções: (a) *concretização* do nc em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; (b) *regulação*, adaptando a representação às transformações do contexto, pela integração de novos elementos ou modificação de outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado, (c) *prescrição de comportamentos*, garantindo o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente, orientando tomadas de posição; (d) *proteção do nc*, desempenhando papel essencial nos mecanismos de defesa que visam a proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de pôr em questão o nc; e (e)

modulações personalizadas: é o sistema periférico que permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e experiências pessoais do sujeito.

De acordo com Sá (1996, p.73), o sistema periférico:

Atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas e de outras formas consensuais deste último, daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais.

Dada a importância do sistema periférico, convém que as suas funções sejam descritas mais extensamente. Neste sentido, recorremos a Abric (1994^a,p.79-80):

Sua primeira função é, portanto, a concretização do sistema central em termos de tomadas de posições ou de condutas. Contrariamente ao sistema central ele é, pois, mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato.

Ele é (...) mais flexível que os elementos centrais, assegurando assim uma segunda função: a de regulação e de adaptação do sistema central aos constrangimentos e às características da situação concreta à qual o grupo se encontra confrontada. Ele é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação. É o sistema periférico que vai inicialmente absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central.

Por outro lado, e é essa sua terceira função, o sistema periférico permite uma certa modulação individual da representação. Sua flexibilidade e sua elasticidade permitem a integração na representação das variações individuais ligadas à história própria do sujeito, a suas experiências pessoais, ao seu vivido. Ele permite assim a elaboração de representações sociais individualizadas organizadas não obstante em torno de um núcleo central comum.

Abric (1998) mostra a importância da análise do dinamismo da organização interna das representações permitindo conhecer os elementos e processos fundamentais para o processo de mudança dos sentidos atribuídos socialmente, visto que os mesmos não são modificados por nenhum processo de imposição, e sim por mudanças atreladas ao contexto

histórico. Por ser a educação um processo complexo, que articula o homem em sua complexidade à totalidade social do movimento histórico, as Representações Sociais nos aproximam do objeto definido, através da sua própria dinâmica, buscando novos caminhos de articulação de sentidos para compreendermos os problemas educacionais. Elas são diretrizes que nos auxiliam a compreender os fatos da educação e seus significados sociais no processo educativo. A importância da aplicação das representações sociais aos fenômenos educacionais se dá pelo fato de serem fenômenos complexos integrantes do processo pelo qual dá sentido a um dado objeto.

2.4 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Entendemos que a educação é concebida como um processo de construção e (re) construção de saberes, que acontece através das relações entre os sujeitos e as relações estabelecidas entre os grupos e suas relações com as práticas. Madeira (2001) nos ajuda a compreender melhor este processo, esclarecendo que o processo educacional constitui-se na articulação das relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcadas pela pluralidade de culturas, integrando as contradições do próprio sujeito e da totalidade social que conta com este processo como um dos seus mecanismos de estabilização. É preciso compreender não só a abrangência como a especificidade própria do processo educacional, que perpassa por todas as relações interpessoais e grupais, tornando-nos todos ensinantes e aprendentes, sujeito de cultura.

Segundo Gilly (2001), para compreendermos os fatos da educação é preciso orientar a atenção para os significados sociais presentes no processo educativo, compreendendo os fatores sociais como princípios determinantes, e oferecendo assim um outro caminho para a compreensão dos mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados. Os mecanismos não se referem apenas à

pertença do sujeito a um determinado grupo social, suas atitudes e comportamentos na escola, mas também a como se constroem, progridem e se transformam os saberes e as funções das representações sociais, analisando a comunicação pedagógica e a construção de novos saberes.

Assim, a área educacional torna-se um campo especial para observação do modo que as representações evoluem, se constroem e se transformam no interior dos grupos sociais, explicando o papel dessas construções entre os grupos com o objeto das representações, investigando justamente como se formam e de que maneira funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, compreendendo que os sistemas das representações sociais são feitos de contradições. De acordo com Alves-Mazzotti (2005), os sujeitos para formarem uma representação do objeto precisam que este tenha relevância para eles, ou seja, o objeto precisa ser exposto de forma sistemática, por relação às práticas, pela comunicação, pelas conversações.

Para Sousa (2002, p.289-290), as pesquisas sobre representações sociais que envolvem práticas educativas, mostram que o processo de educar “(...) é uma ação consciente e consequente, em que todos os que estão envolvidos determinam e contribuem na definição do sentido nessa ação”. A autora afirma que isto não significa que se tenha esgotado todos seus propósitos, definindo, então, a possibilidade de ampliação nos estudos e pesquisas referentes às representações sociais, já que estudar as representações sociais de professores subentende a compreensão do contexto socio-político-educacional no qual os professores estão inseridos e que envolve o seu próprio trabalho.

Analisar as representações sociais dos docentes, discentes e responsáveis torna possível a compreensão dos mecanismos que gerenciam a prática educativa contribuindo para o aperfeiçoamento da formação dos docentes e a melhoria da escola. Nesse sentido, esta pesquisa ao analisar as representações sociais dos professores de educação infantil sobre sua

profissão nos ajudará a compreender como os sujeitos constroem os significados do trabalho docente com esse nível de ensino.

Outra questão de interesse para esta pesquisa é o fato de que as representações sociais têm uma função identitária. A construção de um repertório comum de representações constitui um elemento capaz de reforçar a união do grupo, prevenindo conflitos intragrupais, e o fortalecendo no confronto com outros grupos e instituições. (DAVID, 2004). Como afirma Ewald (2005), na sociedade contemporânea a questão da identidade vem sendo discutida incessantemente na teoria social. Afinal, neste novo século, no mundo globalizado em que vivemos, acentuam-se a cada dia as diferenças, desigualdades, miséria e injustiça de todo gênero. Estas questões nos levam a refletir sobre a relação indivíduo e sociedade e suas identidades.

Na relação com o outro, o sujeito se constitui e se desenvolve. As relações sociais e interpessoais são produtos da interação social, exigindo assim, que consideremos os valores culturais e os símbolos referentes ao grupo em que os sujeitos estão inseridos.

É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de sua identidade (como formas histórico-sociais de individualidade). No entanto, como determinada, a identidade se configura, ao mesmo tempo, como determinante, pois o indivíduo tem um papel ativo quer na construção deste contexto a partir de sua inserção, quer na sua apropriação.(JACQUES, 2005, p.163).

Segundo Hall (2001), a identidade plenamente unificada, completa, segura, coerente é uma fantasia, pois à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. As identidades são construídas permanentemente através de uma relação dialética indivíduo e sociedade, construídas através das interações sociais, a identificação do sujeito no grupo e a diferença

entre seus pares, o que contribui para reconhecer a diferença e construir sua própria identidade. A identidade é, portanto, construída de forma processual, relacional, através dos valores, modelos e símbolos, marcada pela diferença entre os grupos. Ela possui referências nas funções, papéis, atribuições que o sujeito assume, assim como marca e expressa uma personalidade singular nas referências de sociabilidade e de subjetividade, através das representações e relações de trocas existentes nas culturas dos grupos. (LOPES, 2004). A identidade profissional é parte dessa identidade pessoal, e como tal, se desenvolve por meio desses mesmos processos.

A identidade profissional do professor é objeto de vários estudos e pesquisas na atualidade, buscando ressignificar e compreender a função docente com o objetivo de proporcionar uma formação que capacite o professor a desenvolver suas tarefas mediante a tantos desafios postos à escola e contemporaneidade. Embora ainda sejam poucos os trabalhos de pesquisadores do campo da Educação que utilizam a teoria das representações sociais como fundamento central de suas pesquisas, o estudo das representações sociais vem se expandido nesse campo, na medida em que favorece a compreensão das crenças e valores que orientam e justificam as práticas docentes, e permite ao pesquisador aproximar-se do objeto de forma dinâmica, articulando dimensões e níveis que muitas vezes eram vistas de forma isolada ou estática. (MADEIRA, 2001)

A relação entre as representações sociais e as práticas educativas nos auxilia na compreensão dos aspectos que envolvem o objeto de estudo desta pesquisa, a relação entre as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil e a maneira pela qual representam sua própria identidade profissional.

Analisando as relações entre representações sociais e práticas sociais, Abric (1994 citado por ALVES-MAZZOTTI, 2005, p.145) alerta para o fato de que o termo prático não pode ser aplicado a comportamentos atomizados, não vinculados socialmente e sugere que as práticas sociais sejam entendidas como “sistemas de ação socialmente estruturados e

instituídos com relação a papéis”. Esse autor observa que, enquanto alguns autores enfatizam a influência das representações sobre as práticas, outros enfatizam o inverso, e outros ainda defendem a idéia de que representações e práticas sociais se engendram mutuamente. Abric acrescenta que esta última posição é hoje hegemônica, esclarecendo, porém, que não se trata de simples reciprocidade, e que as representações devem ser vistas “como uma *condição das práticas* e as práticas como um *agente de transformação das representações*”. (ALVES-MAZZOTTI, 2005, P.144, grifos no original).

Mas existe ainda a possibilidade de sermos levados a desenvolver práticas sociais que se encontram em contradição com o nosso sistema de representações. Para entendermos melhor este processo Alves-Mazzotti (2002) retoma a noção de reversibilidade tendo como ponto de partida a situação apresentada por Flament. Este autor afirma que se o ator social considera que a situação atual é reversível, temporária, os elementos novos e discordantes vão ser integrados na representação através de uma transformação no sistema periférico; se, ao contrário, julgar que ela é irreversível, as práticas novas e contraditórias poderão transformar completamente a representação.

Como base nos teóricos apresentados desenvolvemos esta pesquisa analisando a estrutura, organização e processos de construção das representações sociais do professor da Educação Infantil, procurando levar em conta o que Abric (1994,citado por ALVES-MAZZOTTI, 2002,P.25):

(...)de um lado, as condições sociais, históricas e materiais nas quais ela se inscreve, e de outro, seu modo de apropriação pelo indivíduo ou grupo a que ele se refere, modo de apropriação onde os fatores cognitivos, simbólicos, representacionais desempenham um papel igualmente determinante.

Assim, buscamos neste trabalho os indícios das Representações Sociais presentes nos valores, modelos, símbolos, informações, opiniões e crenças do professor da educação infantil

sobre seu próprio trabalho, destacando os aspectos negociáveis e os mais resistentes às mudanças.

CAPÍTULO 3: O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o intuito de compreendermos melhor o contexto histórico do município, descrevemos de forma breve, o contexto no qual os sujeitos pesquisados desenvolvem suas atividades profissionais. Esse cenário, bem como a inserção social dos indivíduos e grupos, é um dos determinantes de suas representações. (SÁ, 1998). Desta forma, é importante situar o tempo, a história e cultura que demarcam as relações e práticas dos diferentes grupos relacionando-os ao objeto de estudo.

3.1) BREVE HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO

De acordo com Jodelet (2001), as representações são tributárias da história e da cultura daqueles que as constroem; espelham as experiências, as relações e as práticas próprias aos diferentes grupos. Nesta perspectiva, importa situar no espaço, delimitar no tempo e caracterizar o contexto relacional no qual o objeto em estudo será apreendido, em nosso caso, o Município de Belford Roxo.

Atualmente Belford Roxo pertence à região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, que também abrange os municípios do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica e Tanguá. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área de unidade territorial de 80

quilômetros quadrados, correspondentes a 1,7% da área da região Metropolitana, com 35 km de distância da capital à cidade, tendo, no ano de 2001, uma população de 434.474 habitantes e, em 2006⁴, uma população estimada de 480.695 habitantes. As principais atividades econômicas do município são o comércio e a indústria.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, a cidade possui atualmente três agências dos Correios, um hospital municipal, cinco agências bancárias, quatro estabelecimentos hoteleiros, uma Vila Olímpica, uma Sala Popular de Cinema, duas instituições culturais: Instituto de Arqueologia Brasileira – IAB - Instituição científica sem fins lucrativos, fundada em 29-04-1961 e a Casa da Cultura de Belford Roxo. Com relação ao aspecto cultural, a cidade não dispõe, até o momento, de Teatro, Biblioteca ou Museu. As principais atrações turísticas do município são: Fazenda do Brejo; Fazenda Boa Esperança; Instituto de Arqueologia do Brasil – IAB. Em seu calendário destacam-se a Festa de Aniversário do Município, em 3 de abril, e a Festa da Padroeira Nossa Senhora da Conceição, em 8 de dezembro.

(Re)construindo sua história, a partir deste novo contexto de cidade da Baixada Fluminense, Belford Roxo consolida sua imagem como uma região de grandes problemas sociais e de violência urbana, que perduram até hoje. Segundo Alves (2002) a Baixada Fluminense possui uma formação histórica, espacial e social, marcada por uma segregação da classe trabalhadora, originária da extrema violência expressa na média de 2.000 assassinatos por ano, ou 74 homicídios por 100 mil habitantes. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada⁵ – IPEA, em 2005 Belford Roxo encontrava-se em 11º lugar no ranking das cidades mais violentas do Brasil.

⁴ Fontes: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, (1) Censo Educacional 2004. (2) Censo da Educação Superior 2003; Malha municipal digital do Brasil: situação em 2001.

⁵ IPEA – Fundação vinculada ao Ministério do Planejamento do Brasil e tem por finalidade realizar pesquisas, projeções e estudos macroeconômicos.

3.2) EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELFORD ROXO

Este sub-item apresenta um breve histórico do atendimento à criança de 0 a 6 anos no município, com o intuito de compreendermos o contexto em que as professoras desenvolvem suas atividades profissionais.

Como vimos, no âmbito da reorganização institucional ocorrida na educação, destacam-se as decisivas mudanças relativas à Educação Infantil. A Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definem: a Educação Infantil como um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a creche como parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e o médio. O fato de se conceber a creche como parte da educação infantil e pertencente à educação básica levou muitos municípios a um movimento de integração e a uma polêmica sobre o binômio cuidar e educar. Isto não foi diferente no município de Belford Roxo.

As Creches Públicas Municipais e as Escolas Públicas Municipais que desenvolvem Programa de Educação Especial passaram a integrar-se ao sistema de ensino, sob a administração da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer- SEMED - vinculados ao Gabinete da Secretaria Municipal, a partir do ano 2000⁶. A vinculação dos programas governamentais voltados para crianças de 0 a 6 anos às Secretarias de Educação causaram profundo impacto, uma vez que, até então, estes encontravam-se à margem dos sistemas de ensino, desenvolvendo de ações assistencialistas (guarda, proteção, nutrição) como parte da atuação de órgãos voltadas para a promoção do bem estar social. A nova vinculação deu origem a uma série de questionamentos sobre a qualidade da educação em creches e pré-escolas. Constatou-se que muitos problemas não poderiam ser resolvidos em curto prazo, tais como: as próprias condições de atendimento, a baixa escolaridade da maioria

⁶ Decreto n°. 1303/99 – Gabinete da Prefeita – Creches e Educação Especial integradas à SEMED.

das pessoas que trabalhavam nas instituições de educação infantil, a precariedade da infraestrutura física e de recursos materiais, e a falta de um projeto educativo. Essas questões relacionam-se com as políticas social e educacional, e também com a produção de conhecimentos necessários à formação adequada de educadores para aquele nível de ensino. (CERISARA, 2002; KRAMER, 2005; ROSEMBERG, 1994).

O atendimento a crianças na faixa etária de 6 meses a 5 anos, em todo Brasil, aumenta a cada ano, não sendo diferente no município de Belford Roxo, sendo que, ainda assim, a demanda é muito maior que a oferta. No ano de 2005, segundo informações da SEMED, cerca de mil crianças aguardavam atendimento nas creches públicas do município. Essa demanda aumenta ainda mais a responsabilidade do professor em relação à qualidade de sua prática profissional e, conseqüentemente, de sua formação. Preocupada com a melhoria dessa formação, a SEMED oferece cursos e capacitações aos profissionais antes de iniciarem suas atividades na creche, sejam professores ou auxiliares de turma.

De acordo com o Censo Escolar 2005 (INEP/MEC)⁷, a Rede Municipal de Belford Roxo conta com 46.609 alunos, e destes, apenas, **520 alunos da educação infantil**; 30.770 do 1º segmento do ensino fundamental; 14.625 do 2º segmento do ensino fundamental; 521 alunos da educação especial e 233 alunos portadores de necessidades educativas especiais são incluídos no ensino fundamental (regular). Para o atendimento aos alunos temos um total de 59 escolas e 8 creches⁸, incluindo um Centro de Referência de Educação Especial. Atualmente há 1.438⁹ Professores II (PE II) na rede municipal de ensino, segundo dados da SEMED.

A Tabela I apresenta como atualmente estão distribuídos os professores por função desempenhada e regime de trabalho.

⁷ A Rede Particular de ensino atende a 12.465 alunos do ensino fundamental e 3.843 da pré-escola. A Rede Estadual de Ensino atende a 12.465 alunos do ensino fundamental e 886 da pré-escola. É importante destacar que no município existem apenas duas instituições particulares de Ensino Superior. Fonte: MEC/INEP.

⁸ Das oito creches pertencentes ao município, quatro destas fizeram parte do Programa Nova Baixada.

⁹ PII- refere-se a professores da educação infantil ao 5º ano de escolaridade.

Tabela I

Professor II	Regente de Turma	Sala de Leitura	Coordenador	Totais
Professor Efetivo	721	154	152	1027
Contratado	401	4	6	411

Das oito creches municipais, quatro foram construídas e entregues ao município através do Programa Nova Baixada (PNB). Esse Programa –coordenado pela Secretaria de Estado de Integração Governamental (SEIG) do Governo do Estado do Rio de Janeiro–, é responsável, através da Superintendência do PNB, por sua coordenação, gestão, acompanhamento e definição das diretrizes gerais, assumindo as atividades relativas ao processo de articulação entre demais agentes institucionais envolvidos, cumprimento de prazos e liberação e destinação de recursos para o desenvolvimento das atividades.

O PNB visa, em primeiro lugar, dar suporte técnico às prefeituras que participam do Programa para a implantação de um "Novo Modelo de Gestão Pública", facilitando a ação dos Municípios na operação e manutenção da infra-estrutura e serviços. Em segundo lugar, visa criar e implantar um "Sistema de Monitoramento e Avaliação do PNB", buscando aferir seus impactos sobre a qualidade de vida da população e disponibilizando parâmetros para ajustes gerenciais do PNB. Estes dados servem de base para formulação e aprimoramento da gestão do PNB e de futuros Projetos de Urbanização Integrada no Estado do Rio de Janeiro.

Para tanto, o Componente Desenvolvimento Institucional do PNB prevê a realização das seguintes atividades:

- Organização e operação da Memória Técnica do Programa Nova Baixada através da implantação do Núcleo de Memória Técnica (NMT/PNB);

- Realização de Diagnósticos iniciais de bairros, Monitoramento e Avaliação dos Impactos das fases I e II do PNB, a serem realizadas em três momentos distintos: Momento 0

(antes do início das obras), Momento 1 (na conclusão das obras) e Momento 2 (oito meses após a conclusão das obras);

- Apoio e Capacitação Técnica e Operacional às Administrações Públicas;
- Implantação de um Sistema de Administração Financeira nos municípios beneficiados pelo PNB;
- Criação e operação de um Sistema de Informações baseado em Geotecnologias – SIMCIDE.

Os agentes financeiros do Programa são o Governo do Estado do Rio de Janeiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. A Elaboração, Gestão e Implantação do Componente DI é feita através da CIDE - Fundação Centro de Informações e Dados do Estado do Rio de Janeiro, que é responsável pela implantação de todas as atividades do componente Desenvolvimento Institucional.

Quanto à operação e manutenção, esta fica a cargo das Prefeituras dos municípios beneficiados pelo PNB - responsáveis pela manutenção dos serviços e equipamentos sociais implantados pelo PNB. Os Municípios também são responsáveis pela indicação dos funcionários a serem capacitados pelo Programa e pela alimentação dos Sistemas de Informações implantados com dados locais pelo Componente DI.

O Apoio Técnico é feito pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que fornece assessoria e apoio técnico para a gestão e implementação das Atividades Sociais do PNB.

A partir do ano de 2006, oito escolas municipais efetivaram matrículas na pré-escola, para alunos com idade de 05 (cinco) anos completos até 30-04-2006.¹⁰

A Educação Infantil é atendida no município de Belford Roxo da seguinte forma:

- I - Creches – crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses, assim distribuídas: (a) Agrupada I (Berçário) – crianças com 6 meses completos, a completar 1 ano até 30 de abril;

¹⁰ Portaria nº 06/SEMED/05 de 29 de setembro de 2005

(b) Agrupada II – crianças de 1 ano completo a completar 2 anos até 30 de abril; (c) Agrupada III – crianças de 2 anos completos, a completar 3 anos até 30 de abril de 2006.

II – Pré-escolar – crianças de 3 anos completos a 5 anos e 11 meses, assim distribuídas: (a) Agrupada IV – crianças de 3 anos completos, a completar 4 anos até 30 de abril; (b) Agrupada V – crianças de 4 anos completos, a completar 5 anos e 11 meses até 30 de abril.

O Regimento Escolar de Belford Roxo (2003) apresenta a Rede Municipal de Ensino com base filosófica no desenvolvimento individual e social do aluno, fundamentado nos princípios da solidariedade, da autonomia, da cidadania, do respeito próprio e mútuo, tendo como meta principal desenvolver seus alunos para o mundo do trabalho e integração social, dotando-os de conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam na melhoria de vida.

A estrutura administrativo-pedagógica da Rede Municipal de Ensino, incluindo as creches, é constituída pelo Diretor Escolar - profissional do magistério habilitado em nível superior, ou portador de diploma de nível superior, sem especificação na área de formação, nomeado pelo Prefeito Municipal para o exercício da função. A formação do diretor escolar, nos últimos anos, não tem sido exigida para exercer tal função, o que dificulta o trabalho pedagógico nas escolas. Integram a estrutura administrativo-pedagógica de assessoramento da Direção: Secretária Escolar, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional.

Nas unidades escolares com até 150 alunos, o Diretor é responsável pela escrituração escolar, podendo contar com a colaboração de um auxiliar de secretaria. Outro cargo existente é o de dinamizador da Sala de Leitura – Professor P II que tem por objetivo difundir a boa leitura, incentivar a utilização de livros, visando à pesquisa e à educação individual, além de criar um espaço na escola que se torne campo para exploração e enriquecimento cultural. Completando a estrutura administrativo-pedagógica da Rede Municipal de Ensino, há os Serviços Auxiliares com inspetor de alunos, vigia, servente e merendeira.

Outra função de relevância é a de Estimulador materno-infantil (auxiliar de creche), exercida por profissionais selecionados mediante concurso público, para atuação na Educação Infantil e na Educação Especial, ressaltando-se que todo trabalho é desenvolvido sob a supervisão e orientação do professor da turma. Compete ao estimulador materno-infantil: (a) acompanhar e participar da elaboração do planejamento pedagógico, bem como sua implementação; (b) auxiliar o professor no desenvolvimento de todas as atividades pedagógicas necessárias; (c) registrar e informar ocorrências que impossibilitem o acompanhamento adequado dos alunos e das atividades; (d) incentivar a participação de todos os alunos no desenvolvimento das atividades pedagógicas e outras inerentes ao processo educativo; (e) substituir eventualmente o Professor, realizando as atividades previamente planejadas por ele; (f) participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e reuniões de pais, quando solicitados; (g) estabelecer relação de parceria e colaboração ativa com todos os membros envolvidos com a equipe administrativa e pedagógica da unidade escolar; (h) realizar juntamente com os alunos, as atividades relacionadas à higiene, alimentação e repouso, interagindo no desenvolvimento da autonomia, levando em conta o atendimento específico de cada faixa etária; (i) conduzir, acompanhar, recepcionar e entregar os alunos a seus responsáveis; (j) zelar pela manutenção, organização e limpeza da sala de aula e dos materiais; (l) participar efetivamente de cursos, seminários e palestras promovidos pela unidade escolar, pela SEMED e outras instituições; e (m) ministrar medicamentos com receita médica, devidamente autorizada pelos responsáveis, com conhecimento da Direção da Unidade escolar.

Cabe ao professor, devidamente habilitado e, também, selecionado por concurso público: (a) criar situações de construção e elaboração coletiva da aprendizagem do aluno; (b) participar da elaboração do projeto pedagógico da unidade escolar; e (c) contextualizar os conteúdos escolares, buscando suporte nas demais disciplinas, numa visão interdisciplinar.

Examinando as competências atribuídas aos professores e auxiliares, nota-se que não existe nenhum tipo de discriminação ou separação no trabalho a ser exercido por eles; muito pelo contrário, há uma relação intrínseca entre cuidar e educar, assim como entre professor e auxiliar, pelo menos nos documentos oficiais do município.

Cada unidade escolar dispõe de uma equipe pedagógica responsável pelo assessoramento à rede municipal em situações de ensino, aprendizagem, dificuldades pedagógicas e de relacionamento. A equipe pedagógica é constituída de *Orientador Educacional* e *Orientador Pedagógico*, funções exercidas exclusivamente por profissionais devidamente habilitados e admitidos mediante Concurso Público. O *Orientador Educacional* tem como função participar da construção e (re) avaliação do projeto pedagógico da Unidade Escolar; construir o seu planejamento de forma participativa, a partir do planejamento definido no projeto pedagógico; participar da definição de estratégias que visem à efetiva melhoria do desempenho dos alunos e dos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, investigando e analisando os possíveis fatores causadores de dificuldade de aprendizagem. Compete ao *Orientador Pedagógico* assistir os diretores das Unidades Escolares em assuntos de ordem pedagógica, coordenar o processo de discussão do projeto pedagógico, bem como do planejamento global e das atividades curriculares; orientar e acompanhar a definição de ações voltadas para avaliação, controle e melhoria do desempenho dos alunos e dos profissionais envolvidos no processo pedagógico, através de reuniões, orientação aos docentes sobre metodologias adotadas.

Reconhece-se, assim, que todos os profissionais exercem um papel fundamental na elaboração das idéias e críticas às propostas educativas, principalmente na elaboração ou reorganização da proposta curricular da rede municipal, no sentido de torná-la real e condizente com uma prática participativa.

A educação infantil de Belford Roxo efetivou, recentemente, mudanças significativas em relação ao trabalho desenvolvido com crianças na primeira infância. Trabalho este que, segundo documento denominado “*Planejamento Participativo – Um caminho possível de alcançar*”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (2003), desmistificou o atendimento assistencialista, em favor de uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos educadores e crianças. Porém, se propõe a avançar mais, no sentido de realizar as especificidades desta modalidade de ensino, de forma a reafirmar um espaço educativo, onde seja valorizado o processo do desenvolvimento infantil, a descoberta diária e principalmente a rede de relações sociais e afetivas.

A SEMED acredita que para efetivação do “fazer pedagógico” e para oportunizar a apropriação de “aprendizagens significativas” não pautadas somente na visão do adulto, o educador (a) deve desempenhar o papel de observador, investigador e mediador no contexto de interesses. Portanto, o professor é considerado como um “mediador na organização de conhecimentos e do que realmente se quer aprender, precisando elaborar estratégias onde os interesses e curiosidades acerca dos conteúdos ou assuntos que permeiam o cotidiano do ser humano sejam aflorados livremente. Uma roda de conversa, um tema especial para brincadeiras de faz-de-conta ou até mesmo uma situação vivenciada por alguns integrantes do grupo de crianças, podem servir como termômetro para a construção de um planejamento coletivo, participativo que vislumbre a diversidade de assuntos”. (SEMED,2003 p.60).

A partir da proposta do planejamento participativo, **a rotina** é considerada parte primordial na Educação Infantil, que precisa ser criteriosamente analisada e planejada, visando às atividades que assegurem toda a proposta de um planejamento participativo e real, possibilitando o que as crianças querem e precisam aprender, o que não quer dizer que o adulto não possa elencar os conteúdos. Ao contrário, considera-se que o educador deve ter um olhar sensível e crítico na transformação do conhecimento científico, também valorizando e respeitando o desenvolvimento infantil em todas as suas dimensões, constituindo sujeitos

sócio-históricos. A escolha por trilhar este caminho, segundo a SEMED (2003), torna possível a realização de ações que serão referências para o desenvolvimento do trabalho diário na educação infantil.

De segunda a sexta-feira há horários determinados para as atividades desenvolvidas na unidade escolar com as crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses, a rotina apresentada a seguir é sujeita a mudança e alterações, desde que previamente planejada pela professora e auxiliares: 1º) 7 h às 8 h 30 min: - entrada dos alunos, troca de roupas e o desjejum, em seguida organização das atividades do dia; 2º) 8h30min às 9 h – atividades pedagógicas; 3º) 9 h – Colação; 4º) 9 h 30 min – atividades Recreativas; 5º) 10 h – Banho, arrumação; 6º) 11 h às 12 h – Almoço; 7º) 12 h 15 min às 13 h 30 min – Repouso; 8º) 13 h 45 min às 15 h 30 min- Atividades; 9º) 15h30min às 16 h – Lanche; 10º) 16 h às 17 h – Banho e arrumação; 11º) 17 h às 17 h 45 min – Jantar; 12º) 18 h - Saída

Em 2001, a Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação iniciou um levantamento de professores que, referendados por sua prática, fossem representativos de seus pares e quisessem, juntamente com a Equipe da SEMED e com os demais colegas de escolas, discutir questões que perpassam o trabalho da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A SEMED acreditava que o ponto de partida para pensar uma proposta de trabalho para crianças, jovens e adultos era levar em consideração o olhar de quem, nela, estava inserido. No entanto, muitos que gostariam de estar no processo, não dispunham do tempo necessário. Assim, com o grupo que pode participar, o trabalho foi sendo discutido tanto na sua possibilidade de operacionalização quanto nas necessidades teóricas de aprofundamento. Dessa articulação, surgiu o Fórum de Reestruturação Curricular, integrado por professores das escolas, chefes e implementadores de setores da SEMED, que envolveu cerca de 70 profissionais de diferentes segmentos educacionais.

A dinâmica estabelecida previa reuniões e discussões semanais, com as equipes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A reformulação à

qual foi submetido o currículo da Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo teve como objetivo uma aprendizagem significativa, em que o sujeito é o foco. A Reestruturação Curricular credita aos conteúdos um papel de suma importância no processo pedagógico, contextualizando-os e entendendo que eles desempenham um papel decisivo na educação. Desta forma, traduzem o ato educativo como algo dinâmico, que dá sentido à aprendizagem, respeitando os indivíduos como sujeitos da construção de seus próprios saberes. Saberes estes que são (re) elaborados de forma processual, recursiva e historicamente determinada.

Produto de uma construção coletiva, que reflete seu tempo e as condições da elaboração, a Proposta Curricular de Belford Roxo partiu da constatação de professores, especialistas e dirigentes quanto à necessidade de se estabelecer uma nova Matriz Curricular que refletisse o avanço das discussões e prática intra e interescolares.

A partir de 2001, tiveram início as primeiras discussões sobre currículo, que desencadearam a necessidade de uma proposta que apontasse para a formação humana, sem desconsiderar os conhecimentos necessários à inserção do indivíduo no universo simbólico-cultural de nossos dias. Assim, foram elaborados os Objetivos Gerais Formadores como marco de referência para a (re) construção deste currículo/caminho.

A etapa seguinte do processo deu origem aos eixos estruturadores (filosóficos, epistemológicos, sócio-antropológicos e psicopedagógicos), como arcabouço para a validação teórica, política e metodológica da reflexão/ação da reestruturação curricular. De acordo com o documento da Proposta Curricular (2004), foram vivenciadas trocas de experiências contínuas através dos grupos de estudo, oficinas, seminários – um processo de desconstrução/reconstrução de nossas concepções sobre desenvolvimento humano, aprendizagem e tipologia de conteúdos.

Para acompanhamento da implementação dos referenciais curriculares da rede de ensino, foi criado o projeto PROAÇÃO – *professor em ação* - com o intuito de viabilizar oficinas pedagógicas aos docentes de todos os segmentos e modalidades atendidas pelo

município – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação para Jovens e Adultos e Educação Especial. Os professores orientadores de área¹¹ (POA) - ficaram de abril a dezembro de 2004 dinamizando oficinas pedagógicas, por escola, além de acompanhar e dinamizar a implementação da reestruturação curricular mais ativamente no que concerne às questões da avaliação escolar, projetos educativos, e ensino/aprendizagem dos alunos.

4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem por objetivo apreender e discutir possíveis indícios dos sentidos que professores da educação infantil da Rede Pública Municipal de Belford Roxo atribuem ao seu próprio trabalho, através da análise das respostas ao questionário e das evocações livres apresentadas a partir de palavras-estímulo e confirmadas pelo teste de dupla negação. Por meio da combinação desses dados, pretendemos nos aproximar da possível estrutura das representações sociais de professores de creche e de pré-escola construídas pelos sujeitos, e também captar pistas sobre Inter-relações que sustentam os sentidos atribuídos a estes pólos.

Iniciamos este trabalho investigando como os sujeitos se tornaram professores da educação infantil, em que ano isso ocorreu, se gostariam de trabalhar em outra área profissional, como captam a repercussão de seu trabalho junto aos pais e às próprias crianças e que diferenças estabelecem entre o trabalho desenvolvido em creches e na pré-escola. A apreensão e a análise destes aspectos nos pareceram importantes para melhor situar os sujeitos e as possíveis relações que articulam os objetos definidos neste estudo e sua história pessoal, bem como as pertencas e referências que marcam essas relações.

¹¹ Foram selecionados para este trabalho vinte e três professores da rede municipal por áreas específicas, incluindo especialistas, com o objetivo de interação da comunidade escolar com a equipe da SEMED, buscando sensibilizar para uma efetiva troca de informação e possíveis soluções para nossos problemas locais.

Abordaremos também, algumas questões referentes à (in) satisfação profissional, partindo da consideração de como o professor da educação infantil se vê diante da atividade que lhe cabe e em seu relacionamento com os pais dos alunos. Complementando este conjunto, abordaremos, também, questões pertinentes à formação e às competências necessárias ao professor.

4.1. ALGUNS INDÍCIOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS OBJETOS EM ESTUDO

O município de Belford Roxo, após ter conseguido sua emancipação da cidade de Nova Iguaçu, em 1993, realizou apenas três concursos públicos na área de educação, para prover cargos de professores para educação básica (1995; 1998; 2002).¹² Em 2004, a situação de carência de professores levou a Prefeitura Municipal a instalar o sistema de *dobra*, pelo qual os próprios professores da Rede Municipal supriam outros turnos, a título precário. Em 2005, há uma modificação: o sistema de *dobra* é abolido, passando a existir o de *contrato*, pelo qual qualquer pessoa, com o curso de formação de professores concluído, poderia assumir uma turma, mediante indicação.

Considerando o quadro de professores da Educação Infantil¹³ atuando especificamente neste segmento, temos no Município aproximadamente 100 professores. Ao analisarmos o conjunto de sujeitos desta pesquisa, verificamos que 64% deles ingressaram entre os anos de 2000-2006. Tendo em vista a forma pela qual ingressaram na Educação Infantil, cabe assinalar que 34% foram contratados sem concurso e os 66% restantes são funcionários de carreira. Do conjunto de sujeitos, apenas 12% já tinham alguma experiência de trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade, antes de se

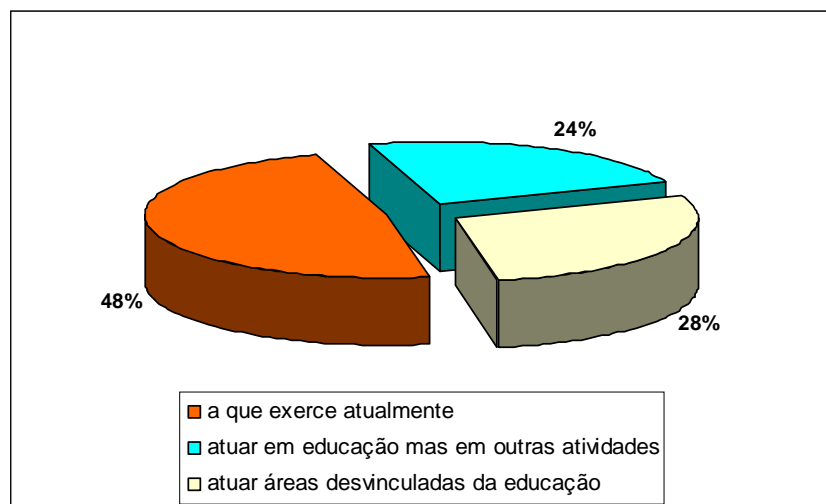
¹² É importante destacar que em 1998 houve concurso específico para professores da educação infantil.

¹³ As unidades escolares do município de Belford Roxo, que atendem especificamente crianças de 6 meses de idade a 5 anos e 11 meses de idade, são denominadas de Creche, mesmo as que possuem turmas de pré-escolar em horário parcial.

vincularem à Educação Infantil. Considerando que, para a maioria (88%) este foi o primeiro emprego efetivo, podemos conjecturar se o cargo não estaria significando um avanço, para os sujeitos, no sentido de que pudessem ter uma profissão reconhecida e um espaço, fora de casa, para a exercer.

Ao analisarmos a questão referente à satisfação profissional, verificamos que 46% dos sujeitos se afirmam satisfeitos com o próprio trabalho, 30% gostariam de deixar de trabalhar na área de Educação e os 24% restantes manifestaram o desejo de sair da Educação Infantil, ainda que permanecendo vinculados à Educação.

Gráfico 4.1 – Distribuição das atividades profissionais que os professores gostariam de exercer.



Dos 48% de sujeitos que se declararam satisfeitos com o próprio trabalho, dezoito, ao justificaram sua opção, aludem a sonhos passados que precisaram abandonar por dificuldades diversas, como problemas financeiros (8), ausência do curso ou da atividade sonhada na região (3), fracassos sucessivos em vestibulares para a área sonhada (3), falta de tempo tendo em vista outros compromissos (1), dentre outros (3). As respostas que se seguem são ilustrativas.

Fui convocada em 2002 através de concurso público. Comecei o trabalho muito assustada porque tudo era novo pra mim, até hoje aprendo. Se pudesse escolher uma profissão, queria uma que ganhasse mais, mas como não deu continuaria sendo professora. Sempre quis ser professora. (P.E, 102)

Comecei a trabalhar em 2006 através do contrato. Se pudesse escolher seria professora da educação infantil mesmo. Por que quando eu entrei para educação, eu me identifiquei muito com os alunos, com a educação infantil. Mas quando eu sonho vejo uma coisa que não seja tão cansativa e que dê mais dinheiro. Quem não pensa nisto? (C, 205)

Apesar de, num primeiro momento, ser dada ênfase à satisfação com o trabalho, muitas vezes com o uso de recorrências, na continuidade do texto esses sujeitos deixam entrever sinais da presença de idéias, não de todo expressas ou formuladas, relacionadas à insatisfação e a decepção com a atividade que exercem. Assim, torna-se possível apreender nessas respostas, uma oscilação entre a satisfação com o exercício da função de professor e com o convívio com os alunos e a insatisfação que se associa a dificuldades relacionadas aos baixos salários, ao pouco reconhecimento social, às exigências da equipe técnico-pedagógica e dos pais.

Considerando aqueles que indicaram, na questão referente ao Gráfico 4.1, que gostariam de deixar de trabalhar na área de Educação (30%) e os que manifestaram o desejo de sair da Educação Infantil, ainda que permanecendo vinculados à Educação (24%), constatamos que 54% dos sujeitos, se tivessem condições, deixariam de atuar na educação infantil. A este propósito, cabe ter presente que, nas últimas décadas, estudiosos como Nóvoa (1999), Tardif (2000) Alves-Mazzotti (2002; 2004), ao analisarem a profissão docente, associam a insatisfação com o magistério à perda da função tradicional da família e às mudanças profundas no papel do ser professor. Perdido e angustiado por não se reconhecer nas demandas que lhe são (im)postas, pela falta de apoio institucional e social e pelo que caracteriza como desinteresse dos alunos, esse professor acaba sendo levado a

fantasiar sobre uma mudança de profissão que lhe trouxesse, não só melhor remuneração, como o reconhecimento e a valorização.

Com relação, em particular, à atuação na educação infantil, o ingresso e a permanência de professores neste segmento acabam se tornando decorrência de conjunturas estranhas e alheias aos sujeitos, não uma escolha sua. A insatisfação, nestes casos, estaria também articulada à imposição de uma atividade não sonhada, como única saída para alguém que não vislumbrasse outras possibilidades de opção.

Quando se trata de mudança na área de atuação profissional, as atividades escolhidas apontariam para profissões valorizadas socialmente, trazendo consigo à tona, o desejo de ascensão social que atravessa o cotidiano dos sujeitos, reforçado por indivíduos de referência que alimentam sonhos de progresso e sucesso (MADEIRA, 2004). Nesses casos, o desejo se deixa entrever, ainda que sob a camuflagem de “coisa do passado” ou “sonho impossível”:

Quando comecei a trabalhar com educação infantil em 1991 numa “escolinha”¹⁴, logo me senti em casa quando fiz a rodinha. Aí descobri que era isso que queria fazer. Se pudesse escolher hoje, seria médica. É um sonho que até hoje não encontrei condições de realizar. (P.E, 113)

Sempre quis fazer medicina, era um sonho de criança, mas não tive condições de só estudar e não trabalhar. Também a concorrência do vestibular é muito grande eu tentei algumas vezes, mas não consegui. Aí fui dar aula mesmo, às vezes me sinto cansada, mas agora descobri que era isso que eu tinha que fazer. Esse é o meu trabalho e na creche me sinto em casa. (C, 205)

Em 1998 me inscrevi no concurso especificamente para esta finalidade, mas se pudesse escolher livremente uma atividade profissional para exercer hoje, seria professora de matemática por que me fascina. (P.E, 117)

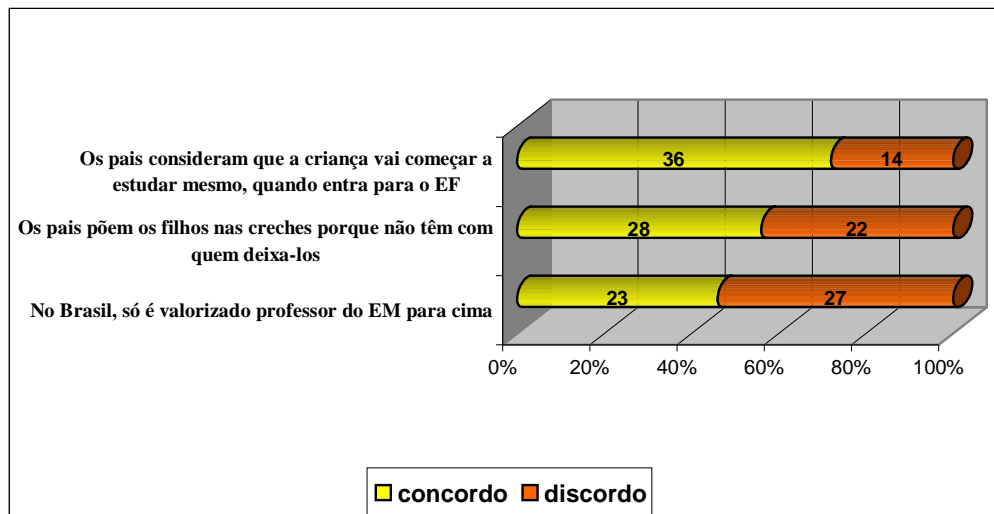
O estudo dessas justificativas livremente redigidas pelos sujeitos dá pistas sobre a ambivalência com que se referem ao que fazem e ao que fariam caso pudessem escolher

¹⁴ O termo ‘escolinha’ é comumente usado para designar escola particular que atende apenas crianças em idade pré-escolar, desprovida de registro para desenvolver suas atividades,.

livremente, e a idealização envolvida nas referências a estas últimas: se, de um lado, a educação infantil foi o espaço que encontraram para o exercício de uma atividade reconhecida, de outro, a possibilidade de saída dessa atividade assume contornos de fantasia, torna-se o impossível com o qual, às vezes, se sonha.

Por outro lado, ao considerarmos aqueles que, se pudessem, optariam pela saída da educação infantil com a permanência na área da Educação, é possível vislumbrar um pouco da dinâmica que sustenta e dá sentido à mudança de cargos dentro da própria escola; as escolhas privilegiadas dão indícios da hierarquização implícita das atividades desenvolvidas na escola: status superior é atribuído a outras atividades, enquanto que ao professor da educação infantil seria assinalada posição de menor prestígio. Esses indícios são reforçados também pelas respostas ao item do Questionário que propunha aos sujeitos se posicionarem em termos de sua concordância ou discordância em relação a algumas frases (três), dentre um conjunto de sete que se referiam a temas diversos. As assertivas, redigidas em linguagem coloquial, devolviam aos participantes da pesquisa formas de expressão e comentários que, segundo a experiência da pesquisadora, apareciam nas conversas entre professores. No Gráfico a seguir estão às três frases e a distribuição percentual da concordância em relação a cada uma.

Gráfico 4.2 – Distribuição do posicionamento dos sujeitos acerca das três afirmativas apresentadas

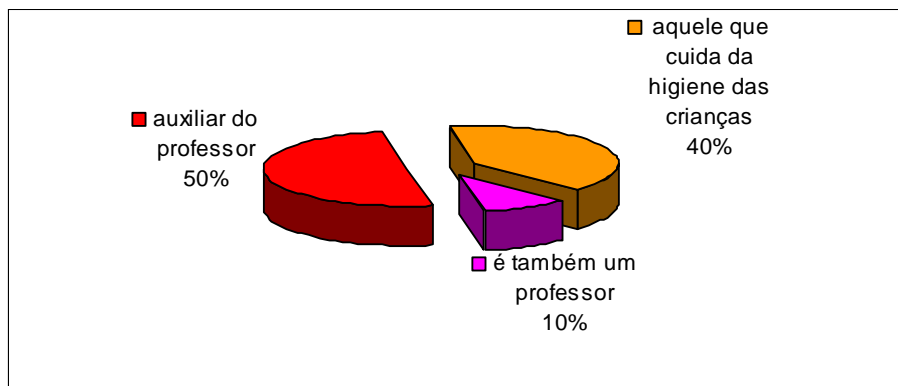


A distribuição em estudo permite captar que, ao assumirem como suas assertivas estereotipadas, grande parte dos sujeitos admite a desvalorização que crêem atingir sua atividade profissional, tanto num contexto geral, “o Brasil”, quanto no contexto mais restrito da escola. Para esses sujeitos, os pais desconhecem ou negam a importância pedagógica do trabalho da educação infantil, o que, implicitamente, implica não reconhecer como professoras as responsáveis por este trabalho. Numa outra vertente, o Brasil valorizaria apenas docentes mais titulados. Em ambos os casos, o uso de indefinidos reforça estereótipos, tornando-os inquestionáveis porque inatingíveis.

Além disto, cabe considerar que ao aderirem às frases em análise, os sujeitos se permitem, na diluição de responsabilidades, própria ao estereótipo, expressar o desvalor que atribuem à própria atividade profissional. Para eles, os pais dos alunos vêem seu trabalho como uma função que poderia ser exercida por qualquer pessoa, não necessitando de formação específica. Esta descaracterização do papel do professor acentua a insatisfação profissional e pessoal pela falta de reconhecimento e de valorização que traz implicada em si. Além disto, questões como baixos salários e precárias condições de trabalho, que não são mencionadas nesse contexto pelos sujeitos, contribuem para que eles próprios se desvalorizem ao captarem mensagens de desvalor que lhes chegam.

Vale ressaltar que cada professor, seja da creche, seja da pré-escola conta com um auxiliar para ajudá-lo nas atividades diárias. Os auxiliares de turma, para atuarem na educação infantil, precisam ter, no mínimo o ensino médio completo, e aprendem suas atribuições no dia a dia. O gráfico a seguir apresenta como os sujeitos desta pesquisa vêem o trabalho dos auxiliares.

Gráfico 4.3 - Como os sujeitos da pesquisa consideram o trabalho dos auxiliares de creche



Este gráfico deixa depreender que o trabalho do auxiliar é desconsiderado, pois além de cuidar da higiene (dar banho, trocar fraldas e preparar mamadeiras) nenhuma outra atividade específica lhe é atribuída:

Numa creche as auxiliares servem para cuidar e fazer todas as atividades que o professor não gosta de fazer. (C, 204)

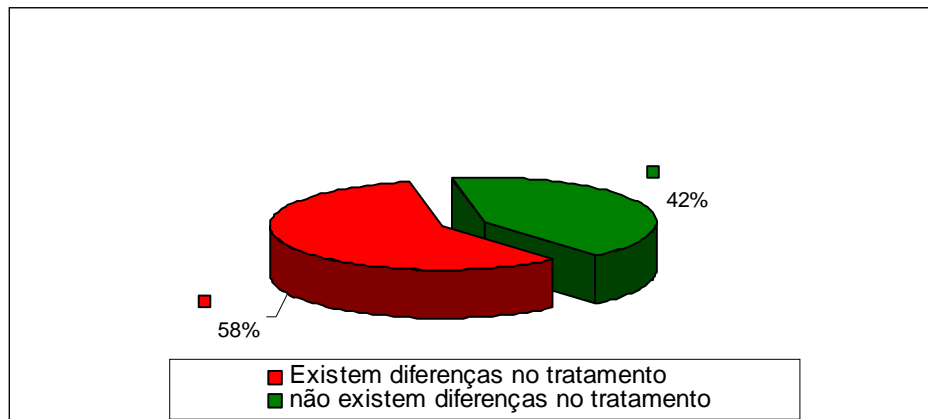
Numa creche as auxiliares servem para auxiliar nas atividades pedagógicas, dar banho e colocar para dormir. (P.E, 101)

O Regimento Escolar de Belford Roxo, de 03/12/02, em seu Capítulo II, Art.30, apresenta treze competências atribuídas ao auxiliar de creche, dentre as quais *acompanhar e participar da elaboração do planejamento pedagógico, bem como de sua implementação*. Na verdade, as atividades relacionadas à higiene, à alimentação e ao repouso ainda são consideradas como de menor valor, tornando-se tarefa a ser

desenvolvida especificamente pelo auxiliar, enquanto que o que pode ser entendido como educação é incumbência do professor. Mais uma vez, pode-se identificar uma cisão entre *cuidar* e *educar*, atribuindo-se, ao primeiro elemento, menor valor que ao segundo. Mesmo que implicitamente, *cuidar*, nesta ótica, se aproxima do que seria uma atividade braçal e mecânica, enquanto o *educar* estaria inserido entre as atividades nobres e intelectuais. Por derivação, chega-se à distinção *corpo / espírito*: ao ter isoladas no professor as atribuições do *educar*, ao auxiliar resta o *cuidar*, o que deixa entrever que ao *corpo*, referente deste último, cabe menor valor que ao *espírito* referente de *educar*. O tratamento que os próprios professores dispensam aos auxiliares reforça estes indícios.

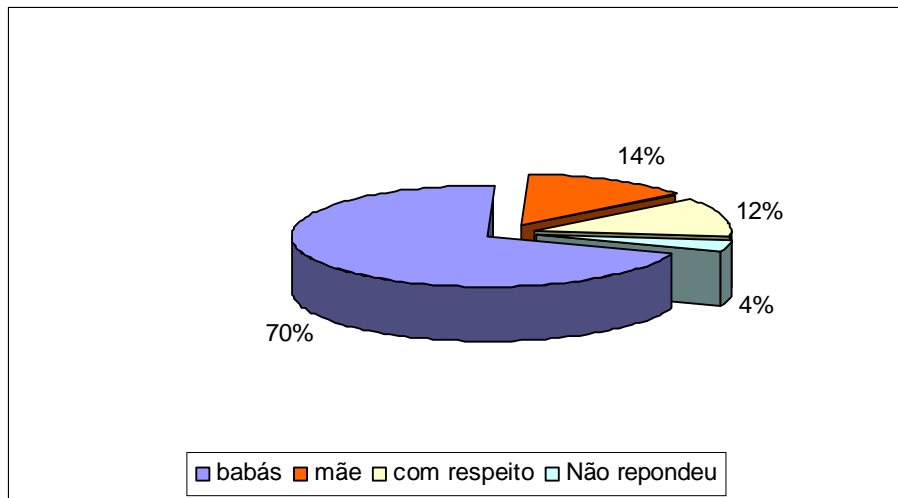
A diferença marcada pelos professores a respeito da função e das atividades práticas desenvolvidas pela auxiliar é uma das rupturas que acontecem no trabalho diário da educação infantil. Mesmo entre professores de creche e os que se dedicam ao pré-escolar estas diferenças existem, como se os primeiros desempenhassem atividades menos nobres e importantes se comparados às que desenvolvem os segundos. No dizer dos sujeitos, estas distâncias são reforçadas pelos pais que tratam diferentemente professores de creche e professores de pré-escolar.

Gráfico 4.4 – Distribuição das opiniões de profissionais de Educação Infantil sobre a existência de diferenças no tratamento dispensado pelos pais aos professores e aos auxiliares.



Para enriquecer essa reflexão, considere-se que os sujeitos justificam essa diferença no tratamento dispensado pelos pais, atribuindo-a às peculiaridades do trabalho desenvolvido junto a cada faixa etária, o que reforça a argumentação anteriormente desenvolvida sobre a oposição simbólica que se estabelece entre *cuidar* e *educar*, com valorização do segundo em detrimento do primeiro. Tal encadeamento reafirma não só a imagem de ruptura entre as atividades desenvolvidas nas duas modalidades de atendimento na educação infantil, como reforça a desvalorização do trabalho nas creches.

Gráfico 4.5 – Distribuição das opiniões de profissionais de Educação Infantil sobre como são vistos pela sociedade.



Ao serem inquiridos sobre como acreditavam que o profissional da Educação Infantil era visto pela sociedade, a maioria dos sujeitos indicou como resposta a imagem de babás/empregadas (70%), uma pequena parcela (14%) indicou a imagem de mãe e um grupo ainda menor referiu-se ao respeito dispensado pela sociedade (12%).

É diferente porque na creche os pais sabem que a gente cuida e na pré-escola ensina a ler e a escrever. (P.E, 117)

Na creche a gente é visto como babá, enquanto na pré-escola é professora. (C, 220)

Na pré-escola, os pais só visam os conteúdos. Agora na creche a pessoa tem que dar conta de tudo. (P.E, 122)

Neste contexto, os próprios sujeitos reforçaram imagens que, em outros momentos, apresentaram como indesejáveis. A análise das respostas construídas livremente por eles, seja sobre o trabalho da creche, seja sobre o trabalho da pré-escola, fornece pistas sobre as especificidades e diferenças que os orientam no trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade e de 4 a 6 anos; sobretudo, deixa entrever indícios consistentes da força normativa que guia suas condutas à luz de valores, modelos e símbolos profundos que regem o movimento de ancoragem dos sentidos atribuídos ao ser professor nesses dois casos. Não é

neutra, antes pelo contrário, é indício forte dessa característica normativa, a recorrência dos termos *precisa* ou *deve*, no desenvolvimento dessas argumentações:

O professor da creche precisa ter características de mãe, já o professor da pré-escola precisa ser versátil e ter uma boa formação. Para se trabalhar em creche é preciso ter muito amor, pois são crianças bem pequenas. O professor da pré-escola precisa ser dedicado, pois é uma fase que é preciso mostrar ilustrações, mostrar figuras, pesquisar para facilitar a aprendizagem. (C, 214)

O professor da creche precisa ser carinhoso, deve criar um ambiente de bem estar e segurança. Na pré-escola o professor precisa ser compromissado com seus alunos, pois ele é o agente transformador e precisa direcionar com êxito o caminho dos seus alunos. (P.E,105)

Voltamos a discutir, mais uma vez, a cisão entre *cuidar* e *educar*, implícita na enunciação dos sujeitos ao justificarem as diferenças entre o trabalho na creche e o desenvolvido na pré-escola. As atividades próprias da creche aparecem apenas associadas a características de higienização, de cuidado, retirando-se daquele espaço qualquer possibilidade de aprendizagem: trata-se de um lugar onde não há aprendizagem, e onde a professora se sente mais “cobrada”, esperando-se que ela dê “tudo” que os pais não dão. Outro aspecto a considerar refere-se ao que Faria (2005) assinala: ainda hoje é possível encontrar em algumas creches que atendem crianças de 6 meses a 3 anos, resquícios de práticas hospitalares e terminologias próprias à enfermagem, como o emprego de palavras tais como: solário, lactário, berçário, etc. Enquanto isto, o profissional que atua na pré-escola já se considera, mesmo que de modo limitado, participante do processo de ensino e de educação.

Analisando as respostas dos sujeitos é possível inferir que, para eles, os pais dos alunos associam ao profissional da creche atributos afetivos e relacionais, como *boazinha* e *paciente*, enquanto que ao de pré-escola vinculam a *competência* e a *experiência* como qualidades necessárias. Num segundo momento, considerando a dinâmica da construção

das respostas, torna-se possível apreender que a adesão a este quadro de referências não é linear, mas ambígua, comportando questionamentos e críticas, mesmo incipientes, desarticuladas e desorganizadas.

A atribuição de sentidos a um dado objeto se faz num processo complexo que se enraiza na história, na cultura, na vivência, na experiência do sujeito em suas relações com os outros e com os objetos, e suas vinculações com seus grupos de pertença e com os que tem como referência (MADEIRA, 2005). Nos sentidos atribuídos há que se considerar a existência de aspectos e normas comuns e partilhados, como também elementos personalizados e contextualizados, caracterizando as diferentes interpretações que os grupos apresentam de uma mesma situação em função das experiências cotidianas. (ABRIC, 2001; MADEIRA; 2005, MOSCOVICI, 1986).

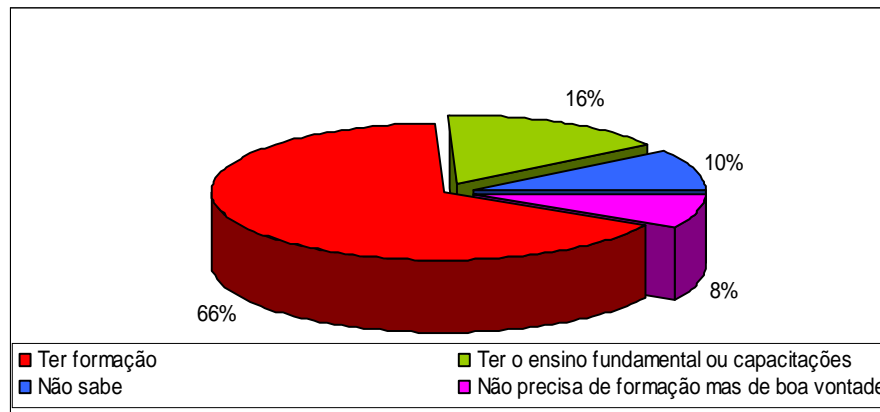
Ao se considerar, em conjunto, as respostas referentes às questões até aqui enfocadas, torna-se possível captar, num primeiro momento, uma diferenciação entre as características consideradas necessárias a um professor de creche e as de quem trabalha na pré-escola. O professor de creche ainda têm associada a si e a seu trabalho imagens que apelam para amor, carinho, cuidado, apesar dos discursos circulantes na sociedade e na escola que afirmam a importância do conhecimento e da titulação para todos os que atuam na área da educação:

A competência do professor da creche está no seu carinho, no amor que da as crianças. (P.E, 101)

Observaria a competência e a formação do professor no trabalho com crianças da creche, mas o que vale na prática é a dedicação e o amor (C, 225)

O que conta de verdade é se o professor tem paciência, tem conhecimento e bagagem para lidar com tantas crianças (P.E, 108)

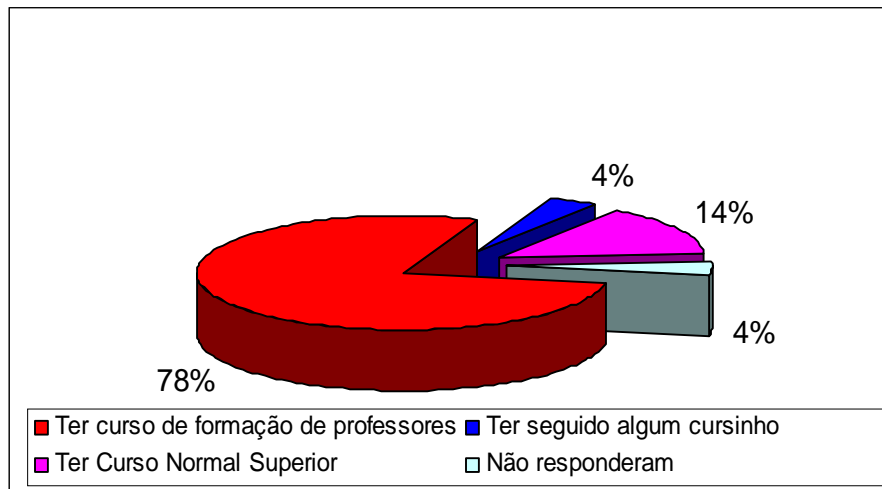
Gráfico 4.6 – Distribuição da opinião dos sujeitos sobre a formação necessária ao professor da creche



A maioria dos professores (66%) afirmou que o trabalho de professor de creche exige como formação mínima o curso de formação de professores. No entanto, 16% dos sujeitos responderam que apenas com o ensino fundamental ou capacitações, a pessoa está apta para trabalhar em creche e 10% indicaram que não sabiam, o que causa estranheza, pois todos atuavam na educação infantil, 8% considera que apenas a boa vontade seria suficiente para desenvolver um bom trabalho junto a esse segmento. Considerando em conjunto esses três subgrupos, tem-se que 34% dos sujeitos assumem posição discordante quanto à formação mínima necessária à atuação em creche. Nesse contexto, é possível conjecturar se a aproximação que os sujeitos fazem, em várias respostas, entre ser professora de creche e o exercício de atividades domésticas, no espaço do *cuidar*, não estaria contribuindo para essa posição.

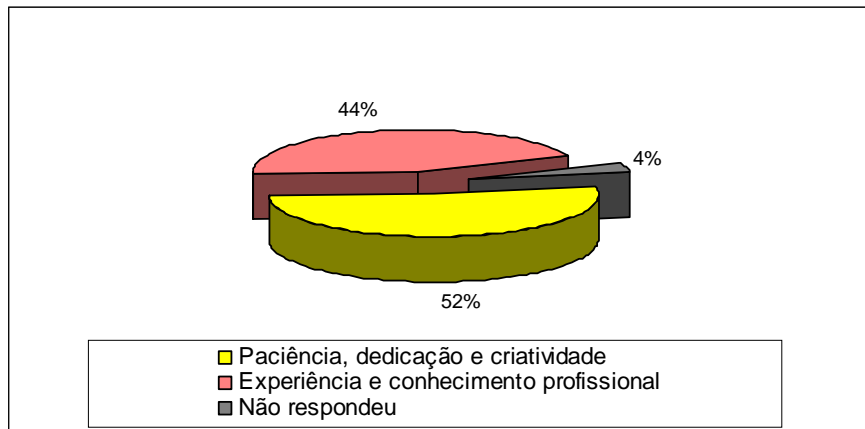
Ora, segundo Ortiz (2007), o professor da creche precisa de uma formação que o habilite a mediar experiências da criança pequena, de modo a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento e aprendizagem; cabe-lhe auxiliar a criança a utilizar suas diferentes linguagens para aprender sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca. O trabalho em creche tem, portanto, uma especificidade: não substitui a ação da família, nem pode antecipar a alfabetização como início do processo de escolarização.

Gráfico 4.7 - Distribuição da opinião dos sujeitos sobre a formação necessária ao professor da pré-escola.



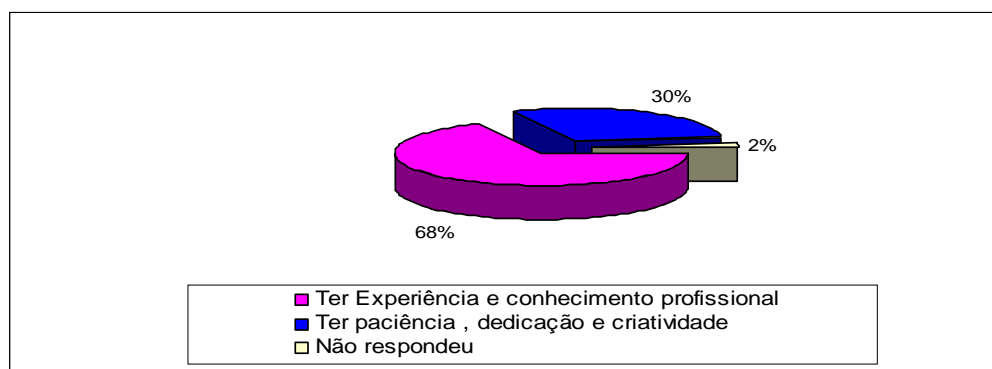
O professor da educação infantil precisa ter uma formação básica, sobre essa questão não pairam dúvidas. Como essa formação deve ser estruturada e a que conhecimentos dar prioridade são aspectos ainda em discussão; são necessários conhecimentos de outras áreas para que seja possível ao professor compreender a complexidade do desenvolvimento das crianças pequenas e perceber o quanto é importante e indissociável a relação entre cuidar e educar.

Gráfico 4.8. Distribuição da opinião dos sujeitos sobre os requisitos necessários ao profissional de creche.



Os resultados acima reforçam a idéia da desprofissionalização do magistério, mencionada anteriormente. Ao indagarmos a respeito dos requisitos básicos ao professor, enquanto profissional da creche, mais de 52% dos sujeitos apontaram que para avaliar a competência deste profissional verificariam se sua atuação caracterizava-se pela *paciência, dedicação e criatividade*, aspectos considerados também como exigência ao trabalho com pré-escola, como veremos a seguir.

Gráfico 4.9 – Distribuição da opinião dos sujeitos sobre requisitos necessários ao professor da Pré-escola.



Quando perguntamos aos sujeitos quais seriam as exigências prioritárias para que um professor de pré-escola desenvolvesse um bom trabalho, as respostas concentraram-se em dois aspectos: 68% indicaram *ter experiência e conhecimento profissional*; 30%

apresentaram *ter paciência, dedicação e criatividade* como requisitos, atribuindo maior importância à experiência e à formação, diferentemente do que ocorrera no caso anterior.

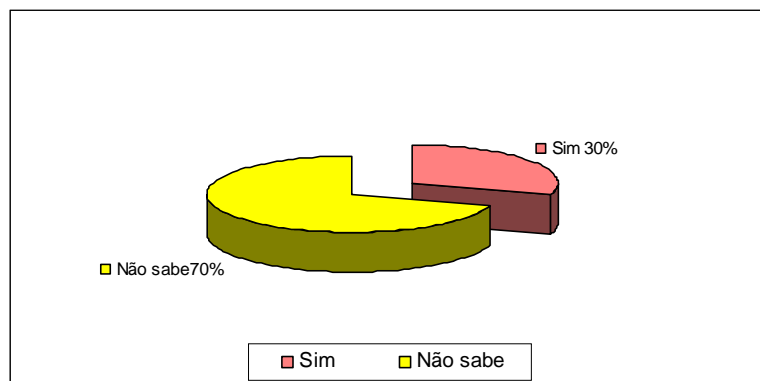
Tomadas em conjunto, as respostas apresentadas dão indícios do processo cognitivo desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa: eles comparam, categorizam, classificam, considerando as informações relativas ao objeto e os valores que o cercam. Segundo Moscovici (1978), as classificações são orientadas por valores, modelos e normas que filtram as informações e as reorganizam. As interações cotidianas entre sujeitos permitem confirmar as características que lhes são atribuídas, modifica-las, reconstruí-las. (ALVES–MAZZOTTI, 1994, p.65-66).

No caso da presente pesquisa, o papel do professor de creche é delineado associando-o ao dar carinho e amor, enfim, ao *cuidar*. Esta associação é apresentada de forma geral e indefinida; neste conjunto, compreende-se por que não é a competência, mas sim a *paciência, a dedicação e a criatividade* que regem as referências ao professor de creche.

Considere-se entretanto que, de acordo com o quadro 4.7, 78% dos sujeitos sabem que o curso de formação de professores é o mínimo, em termos de qualificação, exigido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96. Mas, dentre os sujeitos, ainda há um grupo (14%) acreditando que apenas com os chamados “cursinhos” é possível trabalhar na educação infantil; num outro extremo, uma pequena minoria (4%) mostra sua desinformação ao afirmar a necessidade da realização do Normal Superior para o desenvolvimento de atividades profissionais neste segmento de ensino. A consideração destas distorções na apropriação de informações relativas às exigências legais quanto à formação profissional dá pistas, não só sobre as informações circulantes nestes espaços, como de modelos e imagens tradicionais acerca do trabalho do professor de pré-escolar, que convivem com novas propostas e perspectivas de formação.

Segundo Aquino e Vasconcelos (2005) um dos aspectos imprescindíveis e importantes para a construção de uma sociedade mais igualitária, é a garantia do direito à educação, em creches e pré-escolas. Neste contexto, cresce a discussão sobre a importância de um profissional da educação infantil mais bem preparado e com melhor nível de conhecimento sobre seu trabalho; ao mesmo tempo, no nível oficial, a denominada educação infantil – de 0 a 6 anos - passa a ser objeto de legislação específica, com leis que regulam os requisitos necessários ao exercício profissional nesse nível de ensino – LDB 9394/96. Vivenciamos, portanto, um período em que circulam muitas idéias relativas à formação deste professor. Considerando o conjunto de profissionais sujeitos desta pesquisa, foi possível constatar que, quando inquiridos acerca das informações de que dispunham concernentes à legislação e às normas que regiam o trabalho em creches, apenas 30% deles indicou deter algum conhecimento sobre esta matéria.

Gráfico 5.0 – O que os sujeitos acerca da legislação que regulamentam o trabalho na creche.

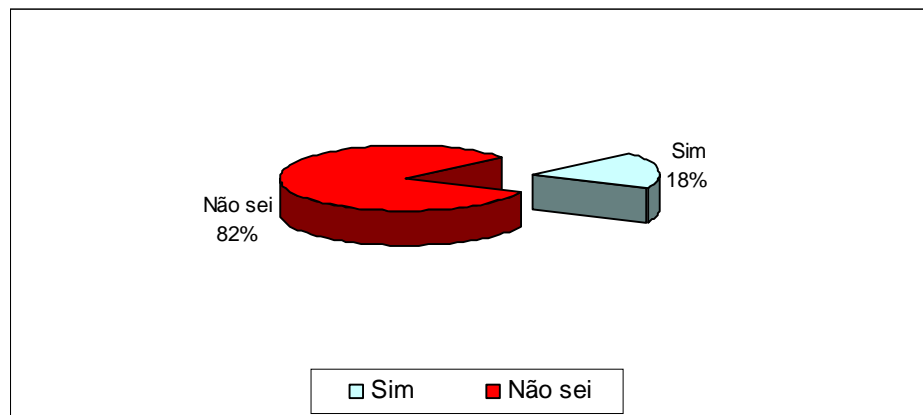


Tendo em vista que a educação infantil integra a educação básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, que, por lei, a educação infantil é um nível de ensino, este desconhecimento em relação à formação necessária não é neutro: deixa ver marcas muito claras de um passado, não tão remoto, no qual a escola destinava-se às

crianças de 7 anos. Tais marcas se deixam ver no perfil do profissional que atua neste campo.

A estrutura e organização oficial da educação infantil é pouco conhecida, para não dizer desconhecida pelos sujeitos pesquisados, já que 70% *não sabem* se existe uma legislação que regule o trabalho na creche, ou quando afirmam saber algo sobre o assunto não esclarecem de modo articulado sua posição, o que pode ser indício de uma ignorância que se tenta esconder. As respostas dadas deixam entrever uma compreensão vaga e difusa sobre o assunto. O mesmo ocorre quando o objeto da questão é o professor de pré-escola.

Gráfico 5.1 – Conhecimento dos sujeitos acerca de legislação que regula o trabalho na pré-escola.



Quando o assunto refere-se à legislação que regula o exercício da docência em pré-escolar, 82% dos sujeitos indicam não saber da existência de leis ou regulamentações relativas ao trabalho na educação infantil. Este desconhecimento tem implicações no cotidiano deste nível de ensino pois, por não terem conhecimento sobre o princípio de integração entre creches e pré-escolas que rege a articulação entre estas instâncias, os professores reagem negativamente ao estabelecimento, por exemplo, de discussões envolvendo o conjunto de profissionais na abordagem de temáticas relativas ao trabalho

docente, à alocação de recursos financeiros, à qualificação profissional e outros igualmente importantes para a educação infantil. Há mais de dez anos a lei foi promulgada e, no entanto, os sujeitos continuam a desconhecê-la. É possível constatar uma carência de informação preocupante, pois esses sujeitos acabam não tomando conhecimento também de avanços na prática pedagógica deste nível e, principalmente, das principais discussões na área da pesquisa e, mesmo, das políticas concernentes. Temas como o financiamento da municipalização, o currículo, a formação de professores, a gestão, a participação das famílias e da comunidade, os critérios de qualidade, a avaliação de resultados, o material didático, a organização dos sistemas, a legislação, os Conselhos Municipais de Educação, dentre outros, não podem mais passar ao largo da educação infantil o que implica em aí englobar, creches e pré-escola pois, no contexto da legislação atual, não cabe qualquer ruptura. (CAMPOS, 2005)

Torna-se ainda maior desafio, por exemplo, contar com o apoio de todos os profissionais para ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), se os próprios professores da educação infantil desconhecem a LDB que tem este nível de ensino como objeto. É importante destacar que no dia 28/12/2006 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou Medida Provisória que regulamenta a Lei do Fundeb, destinando, através deste fundo, a alocação de R\$ 55,8 bilhões para a educação de 48,1 milhões de estudantes, em três anos. Deste valor, R\$ 50,7 bilhões serão arrecadados dos cofres dos estados e municípios, enquanto a União arcará com R\$ 5,1 bilhões. Projeto prioritário do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Fundeb será responsável pela complementação da educação de 860 mil alunos de creches, 4,1 milhões da pré-escola.

No decorrer das análises desenvolvidas nesta investigação, foi possível levantar algumas pistas sobre as informações de que dispõem os sujeitos, suas opiniões, bem como

sobre os valores, crenças, e imagens que fundamentam atitudes, orientando suas comunicações e condutas concernentes aos professores de creche e de pré-escola, aos alunos, aos pais, e ao trabalho desenvolvido nesses espaços. O conjunto dessas pistas ou indícios ganha força por sua organização e pelas articulações que o inserem num saber que diz algo sobre o estado da realidade. (JODELET, 2001, p.21). Assim, com o apoio na teoria das representações sociais, cabe assinalar que o estudo do material levantado nesta pesquisa permitiu captar pistas sobre a existência de dois mundos antagônicos (creche/pré-escola); estes mundos – enquanto permanecem distintos e separados - convivem, aparentemente, muito bem sob o título de “educação infantil”. Na prática, no entanto, diferenças e oposições marcam o trabalho desenvolvido neste segmento:

- o professor da creche, por exemplo, ainda acredita que não é reconhecido profissionalmente porque as características da faixa etária junto à qual exerce sua função parecem minimizar sua atuação, ao restringi-la aos cuidados corporais a serem dispensados;

- o professor da pré-escola, por sua vez, resente-se por não se ver integrado na chamada ‘escola’, mas sim participando do grupo de professores da educação infantil, o que o aproxima dos professores da creche.

As pistas até aqui assinaladas apontam para a importância de apreender e analisar a possível estrutura e a organização das representações sociais do professor da educação infantil. A análise desta estrutura vai ensejar que se apreenda a possível composição do sistema central da representação social do objeto considerado. Segundo as proposições de Abric (2001), o sistema central é responsável pela significação e a organização interna de uma representação social; é o que não pode ser mudado, pois qualquer alteração nesse sistema implica a mudança da própria representação do objeto. Outros elementos que entram na composição da representação fazem parte do denominado sistema periférico;

constituem a parte operatória da representação, desempenhando papel essencial de proteção, em seu funcionamento e sua dinâmica. (ABRIC, 1994; ALVES-MAZZOTTI, 2001; TURA, 1998)

Moscovici (1978, p.28) afirma que “a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas por meio das quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação”. Os sujeitos deste estudo estão justamente inseridos em grupos, com os quais estabelecem relações de trocas. Os conhecimentos e práticas que temos procurado levantar até aqui deixam entrever sinais sobre sua história, sua cultura, bem como sobre diferentes ordens de interações que caracterizam suas relações. Como qualquer outro indivíduo, não estão isolados; logo, as representações que têm do próprio trabalho (como de outros tantos objetos) vão orientar seu agir e sua comunicação. Em outras palavras, considerando que as representações que têm do próprio trabalho são fenômenos mediadores do falar e do agir, incluindo o fazer pedagógico, impõe-se conhecer sinais dessas representações, apreendendo nelas o que é central e o que é periférico. Para Loureiro (2004, p 114), estudos tendo como fundamento a Teoria das Representações Sociais podem contribuir para uma maior e mais pertinente compreensão destas questões pois,

tanto professores quanto alunos são sujeitos sociais, cujas relações com o conhecimento e sua transmissão estão mediadas pela importância deles para os processos concretos de vida tanto de uns quantos de outros, no interior dos grupos sociais em que concretamente produzem suas vidas.

4.2 POSSÍVEL ESTRUTURA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O estudo até aqui desenvolvido permite captar que, para os sujeitos investigados, a atuação do professor da educação infantil define-se, sobretudo, como consequência prática de uma exigência do mundo de hoje, e tem como base o atendimento às necessidades de cuidado e proteção da criança. Em consequência deste fundamento, têm-se valores e modelos de diferentes ordens orientando esta definição: ao mesmo tempo em que se faz presente a afirmação da necessidade de que este profissional seja criativo e responsável, é enfatizada a importância da emoção, dos sentimentos e, em particular, do amor materno, no desempenho das tarefas. A ênfase dada a este sentimento nucleia o aparecimento da crítica: no pouco amor ou em sua ausência estariam as raízes dos aspectos negativos da atividade profissional. No caso da educação infantil, há pistas consistentes de que predomina, ainda, um modelo de professora ideal, construído a partir do imaginário dos grupos de pertença ou de referência dos sujeitos, no qual perdura a associação com uma imagem estereotipada de mãe. Este modelo convive com fragmentos de noções aprendidas no processo de formação desses sujeitos ou de lembranças de aulas ou cursos. Na perspectiva da teoria das representações sociais, o objeto 'professor da educação infantil' convive com muitas outras informações, valores, modelos e símbolos, com frequência contraditórios, que se fazem e expressam nas práticas e determinam as condutas.

No caso dos sujeitos da presente pesquisa, o estudo do teste de evocação livre de palavras possibilitou apreender os elementos que, provavelmente, constituem o sistema central, ou seja, o que é inegociável nessa representação e o sistema periférico, constituído por aqueles que circundam esse núcleo, com a finalidade de protegê-lo diante das novidades que chegam. (ALVES-MAZZOTTI e MADEIRA, 2003; TURA, 1998;)

Participaram do teste de livre evocação 50 sujeitos, 25 ligados a creches e 25 a pré-escolas, todos atuando na rede municipal de Belford Roxo. Considerando as pistas apreendidas na análise dos questionários apresentada no item anterior e as contribuições de

Alves-Mazzotti (2004) em seu estudo sobre as distorções advindas da generalização, sob um mesmo título, de realidades distintas¹⁵, decidimos analisar, em separado, cada subgrupo de sujeitos. Apesar do número reduzido em cada subgrupo, foram desprezadas, no tratamento das evocações, aquelas cuja frequência tenha sido igual ou inferior a 07, conforme orienta Vergés (1994).

Utilizamos o software EVOC, pelo qual foi possível realizar o estudo das evocações considerando, concomitantemente, a frequência e a média ponderada da ordem média de evocação dos termos considerados (VERGES, 1994). A conjugação destes dois parâmetros possibilita que se caracterize cada elemento, tendo em vista sua frequência e a ordem média de sua evocação. Os resultados serão apresentados em dois planos ortogonais que definem quatro quadrantes, pelo cruzamento das frequências médias com a média das ordens médias de evocação. Chega-se, por este caminho, à possível estrutura da representação social do objeto em estudo, distinguindo o que lhe é central e as diversas periferias.

A associação entre o estudo das respostas dadas ao questionário e a análise da possível estrutura das representações sociais do objeto considerado pretendeu levantar

¹⁵ Na pesquisa intitulada “Representações sociais de professores da rede pública sobre sua identidade profissional hoje” (ALVES-MAZZOTTI, Relatório final - CNPq 2004), foram comparadas as representações de professores do ensino fundamental dos dois segmentos, 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série. Com base nos resultados obtidos, a autora desenvolve argumentação mostrando as distorções e erros que podem advir da consideração desses dois grupamentos como um grupo único. Na análise em separado dos resultados referentes aos professores de 1ª a 4ª série, por exemplo, o núcleo central possui apenas um elemento: *dedicação*, palavra que na árvore máxima de similitude encontra-se associada à vocação, missão e dom, num movimento de naturalização do que seria uma definição da profissão. Na análise do 2º segmento aparecem como possíveis componentes do núcleo central, os termos *dificuldade e luta*, numa construção totalmente diversa da apresentada pelo outro segmento; na análise das justificativas da escolha destes dois termos delineiam-se críticas ao descaso da sociedade, ao sistema escolar, às condições de trabalho e de salário e ao desinteresse dos alunos.

pistas sobre os contextos que caracterizam os sujeitos e a possível composição dos sistemas central e periférico das representações sociais do objeto definido.¹⁶

4.2.1. INDÍCIO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ‘PROFESSOR DE CRECHE’ PARA PROFESSORES DE CRECHE.

Nesta pesquisa buscamos apreender os sentidos do ser professor da creche e de pré-escola, captando e analisando indícios do que é inegociável para cada subgrupo, já que este é um atributo muitas vezes definidor das Representações Sociais. Considerando o caso dos professores de creche, o termo *paciência* apresenta-se como único elemento do sistema central. De acordo com Abric (1998) os elementos que compõem o núcleo central são os mais estáveis da representação, indicando o que é consensual para o grupo e faz parte da sua memória coletiva. Considere-se que, neste caso, o núcleo central formado possivelmente por um único elemento, *paciência*, que tem uma conotação positiva e afetiva, conforme esclarecem as justificativas, estendendo-se, também, a abrangência do termo ao aspecto relacional.

Quadro 4.2.1 - Possível estrutura da representação social de ‘Professor de creche’ para professores de creche

¹⁶ No que concerne à técnica de livre evocação, conforme está descrito na Metodologia foram propostas duas questões estímulo apresentadas em seqüência, sendo que a segunda só era proferida após o término das respostas da primeira: “o que passa em sua cabeça quando v. ouve falar em professor de pré escola” e “o que passa em sua cabeça quando v. ouve falar em professor de creche”

	OME < 2.5			OME ≥ 2.5		
	Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
F ≥ 7	Paciência	8	2,250	Amor	7	2,571
5 < F ≤ 7	Criatividade	6	2,167	Carinhosa	6	3,167
	Dinâmica	6	2,666	Dedicação	6	3,000
				Educadora	5	3,000

As justificativas apresentadas pelos sujeitos para a escolha do termo *paciência* o situam como uma virtude do professor. Ainda segundo as justificativas, sob esse termo está em foco um atributo da vocação definido como imprescindível e necessário à compreensão e ao enfrentamento dos inúmeros problemas vivenciados pelas crianças, na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, devido a questões de ordem familiar ou a presença de problemas nutricionais ou neurológicos. Várias são as dimensões implicadas sob este termo. A palavra *paciência* surge, por exemplo, como pré-requisito para o desenvolvimento de qualquer trabalho com esta faixa etária, que então é caracterizado como “cuidar da criança”. Outros empregam o termo *paciência* no sentido de uma qualidade importante e necessária ao professor desta faixa etária e condição para o sucesso de seu trabalho. Chama a atenção, a forma normativa que os enunciados assumem:

É preciso ter paciência devido aos inúmeros problemas vividos pelas crianças. É preciso ter paciência também com os pais das nossas crianças. Eles confiam em nós e esperam que seus filhos fiquem bem (C,211)

O professor da creche tem que ter paciência para poder sentir o lado emocional das crianças. É ele que cuida da criança e sem paciência não dá. (C,220)

Sem paciência o trabalho na creche não anda. A paciência é uma virtude necessária ao professor da creche porque as crianças são muito pequenas e precisam de cuidados. (C, 201)

Paciência porque não é todo o mundo que gosta de dar banho, trocar fralda, fazer dormir. Tem que ter muita paciência neste trabalho (C,222)

Nestas justificativas, o trabalho docente com crianças de 0 a 3 anos define-se pelo **cuidar**, e tem na *paciência* o elemento primordial. O trabalho deste professor parece se resumir em trocar fraldas, dar banho, cuidar da alimentação e do sono. As atividades referidas nas justificativas são semelhantes às desenvolvidas no trabalho doméstico e esta semelhança justifica-se, na argumentação dos sujeitos, pela pouca idade das crianças. Referências à dimensão pedagógica do trabalho com esta faixa etária não aparecem.

O termo *paciência* também é associado, nas justificativas, aos pais das crianças; neste caso, a palavra associa-se à confiança depositada pelos pais nos professores, esperando que **cuidem** bem dos seus filhos, que os mantenham protegidos e guardados, inclusive afetivamente.

Atualmente a criança ingressa nesta instituição a partir do terceiro mês de vida e permanece, em tempo integral, cada dia da sua infância, voltando para o convívio da família somente no final do dia. É importante dizer que a grande maioria das crianças pequenas que freqüentam esta instituição passa nela, aproximadamente, doze horas diárias. O tempo de convívio com outras pessoas, outros objetos, outros espaços e outros tempos torna-se muito reduzido. A necessidade de um professor que persevere tranquilamente, resignado, que se conforme com a tarefa que lhe foi dada, conformando-se com a necessidade de cuidar, é considerado pelos sujeitos como o “professor ideal”, que desenvolve atividades na creche de caráter educativo mas não escolar. (BATISTA, 1998, p.21)

Retornando à análise do Quadro 4.2.1, é possível observar que, na periferia próxima, com forte tendência à centralidade, está o elemento *amor*. Em geral, nesta periferia ou zona intermediária, é possível distinguir os elementos com tendência à centralidade, verificando a intensidade desta tendência. O elemento *amor* faz apelos a modelos e valores tradicionais presentes nos discursos dos sujeitos e, associado ao termo *paciência* estaria no cerne da definição de um espaço profissional em tensão pela presença e os apelos de novas e antigas idéias, valores, modelos, práticas e relações. A evolução do

posicionamento e das articulações deste termo será importante para a própria evolução da representação, pois se passar a integrar o sistema central fortalecerá provavelmente posturas antigas e mais tradicionais que negam o trabalho educativo a ser desenvolvido nas creches e a necessidade de formação e do apoio pedagógico a ser dado aos profissionais que lá atuam.

Nas justificativas redigidas pelos sujeitos, o termo *amor* também é apresentado como elemento importante para o desenvolvimento do trabalho na creche. A palavra vincula-se à idéia de amor materno, ou seja, o termo encaminharia a definição das professoras de creche como “mães substitutas”, já que os responsáveis por aquela criança lhes demandariam esta responsabilidade, como elemento intrínseco ao seu trabalho.

No quadrante inferior direito do Quadro 4.2.1 situam-se os elementos de menor frequência e evocação mais tardia, os chamados elementos periféricos da representação, que são os termos *carinhosa*, *dedicação*, *educadora*. Essas evocações podem ser encaradas como indícios das informações em movimento no espaço das creches, definindo o que se faz necessário ao profissional, como também pistas sobre as informações que circulam na sociedade em geral. Ao mesmo tempo, poderiam dar pistas sobre como o professor de creche desejaria ser visto e ter seu trabalho considerado. Nas evocações que integram este quadrante estão duas qualidades que se associam à figura de mãe: *carinhosa* e *dedicação*. Com menor incidência está o termo *educadora*.

Considerando que os elementos que compõem o sistema periférico estão em contínuo movimento e adaptação, por sua função protetora em relação ao que é central, é possível entrever as contradições correntes no cotidiano e a busca de conciliação. É necessário enfatizar que os elementos periféricos atualizam e inserem os professores de creche em seu tempo, permitindo a integração de suas experiências e histórias individuais às que caracterizam seus grupos de pertença e de referência. Conciliam, também, o que

vem da tradição e os atributos valorizados, atualmente, pelo discurso das ciências da educação, da mídia e da própria escola. Nesta perspectiva, a presença dos termos *carinhosa* e *dedicação*, pode estar dando sinais da permanência de uma postura que desqualifica, enquanto profissional, o professor de creche, em meio a manifestações que parecem valorizá-lo, por sua aproximação da figura materna.

Os elementos do quadrante inferior esquerdo possibilitam comentários menos precisos, ainda que estejam a indicar valores e modelos também presentes na cultura dos sujeitos e no cotidiano da escola. Neste quadrante, os elementos mais freqüentes foram *criatividade (6)* e *dinâmica(6)*, atributos anunciados e enaltecidos nos discursos oficiais sobre a Educação Infantil e o Educador, que encaminham, por afinidade, mais o reforço e a proteção do que é central, que a afirmação do profissionalismo.

Dado o número reduzido de sujeitos, o presente estudo caracteriza-se como um exercício de levantamento de pistas a serem aprofundadas em trabalhos posteriores. Esta característica, no entanto, não impede de se assinalar a estruturação entrevista: para os próprios professores de creche, a representação do objeto em estudo parece construir-se calcada em características pessoais, sem que existam referências à formação e à profissão. Esses elementos ratificam a professora da creche como aquela que cuida, como cuidadora, e não como professora.

4.2.2 INDÍCIOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ‘PROFESSOR DA CRECHE’ PARA PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA.

Os profissionais que trabalham em creches começaram a ser reconhecidas no campo da educação, a partir da promulgação da lei 9394/96. Aos poucos, os educadores vêm construindo os sentidos que atribuem a esta atividade, articulando informações associadas a modelos e quadros valorativos que a memória lhes traz, às idéias que vão se apresentando e impondo na atualidade. A questão do trabalho do professor de creche, segundo Cerisara (1996) coloca-nos diante de duas ordens de exigências: a) a necessidade de uma capacitação técnica para um exercício adequado da função; b) a necessidade da afetividade na atuação do profissional de creche para o desenvolvimento da criança pequena. Em nossas observações foi possível perceber indícios de que cada uma destas ordens isola-se da outra, cristalizando oposições; além disto, pode-se apreender que, embora em alguns discursos a importância da capacitação para o exercício da função se faça presente, na prática, a relação afetiva é apresentada e, sobretudo, vivenciada como o caminho e a estratégia por excelência. A afetividade, nesse contexto, seria questionada por se articular numa rede que incluiria elementos como a substituição da mãe e de babás, a indefinição e desqualificação de um profissional que se definiria “quase como um doméstico”.

Considerando os estereótipos que acompanham a definição do espaço profissional dos professores de creche, julgamos necessário e oportuno o esforço para apreender pistas sobre os sentidos que professores de pré-escola atribuem ao colega da creche. Ainda que ambos integrem a educação infantil, há sentidos sociais que, ao longo do tempo foram sendo construídos, definindo os espaços de cada um. Seria importante, portanto, apreender

os sentidos que atribuem uns aos outros para que uma efetiva integração de todos se torne possível.

Quadro 4.2.2 Possível estrutura da representação social de ‘Professor de creche’ para professores de Pré-escola

	OME < 2.5			OME ≥ 2.5		
	Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
F ≥ 7	Amor Paciência	9 7	1,444 1,714	Dedicação	11	3,182
5 < F ≤ 7	Atenção	5	2,400	Carinho	6	2,667

Como podemos observar no quadro acima, os termos *amor* e *paciência* encontram-se, neste caso, integrados ao sistema central. Os elementos intermediários presentes no quadrante superior direito e no inferior esquerdo sublinham o trabalho do professor como *dedicação*, e *atenção*, respectivamente. O elemento periférico parece reforçar a dimensão pessoal e afetiva – *carinho*.

O amor é fator fundamental para trabalhar na creche, afinal tem que cuidar, tem que ter realmente paciência para tratar uma criança, tem que ter carinho. (P.E, 109)

Não adianta, para trabalhar na creche tem que gostar de criança e ter paciência. Se não tiver, não há rendimento algum. (P.E, 112)

O estudo da estrutura da representação social de ‘professor de creche’ para professores de pré-escola permite reafirmar a importância atribuída à afetividade na relação professor–aluno. O amor, corroborado pelo termo paciência, nucleia a positividade esperada do trabalho desenvolvido nas creches, segundo o posicionamento dos professores

da pré-escola. O termo *dedicação* faz referência a gostar do que faz e, conseqüentemente, ao potencial de aprimoramento do trabalho.

Todo professor tem que ter consciência daquilo que ele está fazendo, e principalmente quando se trata de lidar com crianças da educação infantil-creche. O professor precisa estar disposto a dar carinho, colocar no colo, dar mamadeira, trocar fralda, fazer papel de mãe, esse é o trabalho. (PE,113)

Eu considero o mais importante gostar de criança, por que se não gostar, é melhor não ficar, pois tudo na creche depende de gostar. Tem que ser amoroso, ter paciência, por serem crianças muito pequenas que precisam de carinho, aí sim o trabalho vai dar certo. (P.E, 125).

Nesta fase, são enfatizados na relação professor-aluno, os momentos de acolhimento, de dar colo, de carinho, de atenção. Estas imagens podem ecoar como assistencialismo vazio, sem conteúdo educacional. No entanto, enquanto o professor da creche acolhe (cuida), também está educando, havendo um envolvimento, tanto emocional como verbal. Por isso os professores apresentam alguns valores, como qualidades importantes no trabalho a ser desenvolvido na creche, como amor, paciência, carinho, encadeados a ações que fazem parte da rotina da creche. Como afirma Didonet (2003) o ato de dar banho, trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são importantes na ação cuidar e educar na Educação Infantil, uma vez que, nestes, há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da auto-imagem.

Os resultados do teste de centralidade confirmaram a possível composição do núcleo central das representações sociais de professores de pré-escola sobre “professores de creche”: *amor e paciência*; e de professores de creche sobre “professores de creche”: *amor*. Tais composições deixam perceber que o trabalho do professor de creche é visto como algo explicitamente afetivo, sendo freqüente tal associação para os dois grupos de professores quando o assunto é a atuação junto a crianças de 4 a 6 anos de idade.

Depois de analisarmos os sentidos atribuídos a ‘professor de creche’, consideramos importante o estudo dos indícios das representações sociais de ‘professor de pré-escola’ para professores de creche, o que possibilitaria comparações.

4.2.3 INDÍCIOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ‘PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA’ PARA PROFESSORES DE CRECHE.

A educação infantil e o ensino fundamental, para muitos professores, são instâncias e espaços como finalidades e características diferentes, ainda que complementares. A afirmação destas diferenças continua a alimentar discussões não resolvidas, indícios de valores e modelos que se camuflam ou justificam na argumentação, por exemplo, sobre a própria questão de alfabetizar ou não, na pré-escola.

Nesta pesquisa, assumimos que educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis, visto que a inserção, o acolhimento, o cuidar e o educar são igualmente necessários em todos os momentos dos nove anos da educação básica¹⁷. Mais uma vez coloca-se em evidência a necessidade de uma articulação profunda entre a educação infantil (integrando a creche e a pré-escola) e o ensino fundamental. Nesta perspectiva, uma vez que já levantáramos pistas sobre a possível estrutura das representações sociais de ‘professor de creche’, seja para os que trabalham neste segmento, seja para os que atuam na pré-escola, julgamos necessário estudar, considerando estes mesmos segmentos, a estrutura das representações sociais de ‘professor de pré-escola’.

¹⁷ De acordo com a Lei 11.274/2006 – Ensino Fundamental de nove anos com inserção obrigatória das crianças de 6 anos de idade.

Quadro 4.2.3 - Possível estrutura da representação social de 'Professor de pré-escola' para professores de creche

	OME < 2.5			OME ≥ 2.5		
	Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
F ≥ 7	Amor	7	1,857	mun	8	2,750
	criatividade	9	2,222	pac	7	2,714
	dedicação	10	2,400			
	responsabilidade	7	2,286			
5 < F ≤ 7				atividades recreativas	6	2,500
				carinhosa	5	2,600

A análise de associação de palavras deste conjunto destacou os termos *amor*, *criatividade*, *dedicação*, *responsabilidade*, como os que possivelmente integrariam o sistema central. Mais uma vez foi possível verificar a presença, neste quadrante, do termo *amor*; ainda que com frequência menos importante é o termo mais prontamente evocado pelos sujeitos o que pode ser sinal da certeza de sua aceitabilidade. Segundo as justificativas dos professores de creche, o amor é o sentimento mais importante na vida do ser humano e, conseqüentemente, seria primordial na sala de aula, o que, implicitamente, pode estar relativizando qualquer alusão à competência ou ao preparo do profissional. Também nas justificativas, evidencia-se a convicção da reciprocidade deste sentimento na relação entre professor e aluno.

Para ser professor da pré-escola é preciso responsabilidade consigo mesmo e com as crianças, que precisa construir sua autonomia, regras, e valores para uma melhor convivência na sociedade. (C, 215)

Sem dedicação não há trabalho na educação infantil. Trabalhar na pré-escola então, exige uma responsabilidade ainda maior, além de cuidar tem que elaborar atividades que chamem atenção, não sejam cansativas e ainda ajudem a criança a ler e a escrever de forma lúdica. (C, 218)

A presença do termo *criatividade* no núcleo central justifica-se, nas palavras dos sujeitos, pela crença de que, na pré-escola, o professor tem necessidade de diversificar suas atividades para que os alunos alcancem os objetivos definidos. Os termos *dedicação* e *responsabilidade*, por sua vez, justificam-se pela exigência constante de qualidade no trabalho em sala de aula. Em nenhuma das justificativas, porém, aparecem referências à competência ou à formação do professor, o que pode estar deixando entrever que os sujeitos constroem o objeto projetando o que os define como profissionais e ignorando o que especifica o Outro.

No quadrante superior direito do Quadro 4.3.3, estão os termos *mundo letrado e paciência* deixando ver indícios das idéias que circulam nos espaços da escola e da sociedade. O termo *mundo-letrado* ratifica a diferença entre a pré-escola e a creche pois se refere ao “início” do processo de alfabetização, quando os professores sentem-se preocupados em inserir os alunos no mundo dos diferentes códigos de linguagem. Para isto se faz necessário ter *paciência* para ouvir e compreender o que as crianças têm a dizer, sendo esta uma qualidade que o professor necessita para lidar com crianças. Nesta perspectiva, a associação entre estes dois elementos modula de modo original do termo paciência: este passa a ter espaços mais definidos. No denominado sistema periférico estão os termos, *atividades-recreativas e carinhosa*. Como justificativa do primeiro, está a afirmação da necessidade das brincadeiras no trabalho da pré-escola seja como estratégia de ensino-aprendizagem, seja como estímulo à apreensão de regras básicas de convívio; como justificativa do segundo termo, *carinhosa*, persiste a incidência das características ‘de mãe’, atributo que, mesmo nesta fase da escolarização, faz sentir sua força nos sentidos que sobre o objeto circulam na escola e na sociedade.

4.2.4 INDÍCIOS DA REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ‘PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA’ PARA PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA

Nos dias de hoje, os professores da pré-escola buscam fundamentar a atribuição de um sentido educativo à sua prática situando-a, não como a aplicação de uma técnica pedagógica, mas como uma etapa necessária ao domínio da leitura e da escrita. As exigências que antes se baseavam em questões de alfabetização, hoje querem garantir a continuidade de uma proposta lúdica, necessária a esta faixa etária e em busca da “qualidade” no trabalho com alunos de 4 a 6 anos.

O professor da pré-escolar busca definir um diferencial para seu trabalho pedagógico na educação infantil, visto que as necessidades das crianças que atende diferem de acordo com a faixa etária.

“(...)a criança de 4 a 6 anos já não precisa que lhe troquem a roupa ou que lhe dêem de comer na boca, por exemplo, não é menos verdade que ela continue necessitando de orientação e acompanhamento para executar essas atividades e que ela também ainda precise de amparo quando se machuca ou quando, por exemplo, sente medo. (CORRÊA, 2003, 95).

Segundo a perspectiva adotada nesta investigação, é importante apreender as nuances que os sentidos atribuídos a um dado objeto podem assumir para diferentes grupos de sujeitos. Assim sendo, apresentaremos no quadro a seguir, a possível estrutura da representação do professor da pré-escola sobre o seu próprio trabalho.

Quadro 4.2.4 - Possível estrutura da representação social de ‘Professor de pré-escola’ para professores de pré-escola

	OME < 2.5			OME ≥ 2.5		
	Evocação	F	OME	Evocação	F	OME
F ≥ 8	Criatividade Dedicação	9 10	2,222 2,400	Mundo letrado	8	2,750
5 < F ≤ 8	Amor Responsabilidade	7 7	1,857 2,286	Atividades recreativas Carinhosa Paciência	6 5 7	2,500 2,600 2,714

A análise das evocações dos sujeitos destacou dois termos que compõem, possivelmente, o núcleo central, quais sejam: *criatividade* e *dedicação*. Note-se que a frequência de evocação atribuída ao termo *criatividade* é ligeiramente menor que a atribuída ao termo *dedicação*: enquanto o primeiro tem frequência 9, o segundo aparece com 10. Isto pode estar sendo indício de que *dedicação* é um termo mais presente no discurso circulante relativo ao professor de pré-escola. Se considerarmos a ordem média de evocação (OME) constatamos que o elemento *criatividade* é mais prontamente evocado (2,222), enquanto que *dedicação* é de evocação mais tardia (2,400). Tais características podem estar apontando para valores que, de um lado, enfatizam a *criatividade* tornando-a positiva e, de outro, privilegiam a *dedicação* como definidora do trabalho do professor de pré-escola ao afirmarem modelos e estereótipos pelos quais se cristaliza a associação entre dedicação e o ‘exercício exitoso de uma profissão’.

Ser dedicado é o mais importante! Ser criativo também porque as crianças estão iniciando a fase do letramento, vão desde os rabiscos até conhecerem os códigos da linguagem e temos que nos preocupar em inserir bem as crianças, de acordo com suas etapas. (P.E, 109)

Precisamos de criatividade o tempo inteiro para trabalhar com as crianças. A receita é esta: criatividade e dedicação! (P.E, 107)

O termo *dedicação* é considerado essencial para a boa qualidade do trabalho docente em sala de aula e um exercício constante do professor da pré-escola para com o aluno

Para trabalhar na pré-escola a professora precisa dar muita dedicação ao lidar com essa faixa etária. (P.E, 111).

Dedicação é a marca registrada do professor da pré-escola, sem isso não adianta, o trabalho não acontece, o aluno fica onde está. Ter responsabilidade no trabalho e gostar do que faz senão não agüenta! (P.E, 116).

O quadrante inferior direito é composto pelos elementos *atividades recreativas* (6), *carinhosa* (5) *paciência* (7), termos aos quais podem ser atribuídos diversos significados. Um deles poderia estar relacionado a uma dimensão positiva ou construtiva, enquanto fator propulsor que levaria o sujeito a realizar seu trabalho de forma lúdica. É a este conjunto que o discurso do ‘professor da pré-escola’ parece pretender vincular os elementos *atividades recreativas, carinhosa e paciência*, reforçando valores e crenças pelos quais “o professor da pré-escola acredita que somente com criatividade e dedicação o trabalho acontece.”

Tal discurso, no entanto, não se sustenta na prática, conforme foi possível captar no estudo das evocações sobre professor de pré-escola. No cotidiano, aos poucos, o professor da pré-escola que desenvolve seu trabalho com *atividades recreativas*, sendo *carinhosa e paciente*, vai assumindo uma dimensão materna, ao se associar às idéias e valores que se polarizam em tais sentimentos.

Prosseguindo com a análise, observamos que, na periferia próxima, com forte tendência à centralidade, está uma evocação, cujo significado não pode ser desconsiderado. Trata-se da evocação *mundo letrado*. Considerando que nesta periferia próxima estão os elementos que circulam nos espaços coletivos, é possível perceber sinais de que tal terminologia faz parte do cotidiano dos grupos em presença. Ao mesmo tempo, ainda que tendo presentes os limites desta pesquisa, é possível conjeturar se a incidência deste termo,

com frequência limítrofe, não estaria apontando para a possibilidade de uma mudança nesta representação. Esse elemento, como que integra o sistema periférico, exerce a função de proteção e de sustentação do que é central e, neste caso, sua proximidade poderia estar indicando um movimento de renovação nos sentidos atribuídos a este objeto pelos sujeitos.

Por outro lado, a contradição com valores e modelos apontados anteriormente, tende a se manifestar sugerindo, também, que o discurso circulante na pré-escola não consegue assegurar que sejam esquecidas questões referentes à alfabetização, questões que permanecem até os nossos dias, como a pertinência de alfabetizar ou não as crianças de 4 a 6 anos de idade. O termo *mundo letrado* mantém-se pertinente ou estreitamente vinculado aos elementos que compõem o núcleo central. Em uma primeira análise é possível observar que *mundo letrado* denota e carrega valor positivo por revelar um atributo favorável que os sujeitos imputam ao processo de alfabetização na pré-escola. As demonstrações de satisfação com relação à possibilidade de oferecer aos alunos um *mundo letrado* são comuns e frequentes entre professores da pré-escola, pois isso é o que os diferencia dos professores da creche. Ainda assim, esta não pode ser considerada uma situação absoluta, definitiva e estável ou isenta de qualquer conjectura contrária, uma vez que *criatividade* e *dedicação* tendem a expressar valores com sentidos diferentes do que os atribuídos aos professores da creche. Quando atribuídos ao professor da pré-escola esses termos significam “algo mais” para o desenvolvimento do trabalho. As relações que podem ser estabelecidas entre os termos *mundo letrado* e *amor* e *responsabilidade*, todos nas periferias próximas (o primeiro dando indícios de modulações coletivas e os segundos de modulações individuais) corroboram indícios de um processo de rearranjo dos sentidos atribuídos a este objeto por este grupo de sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo apreender caminhos de aproximação, mesmo que limitados, dos sentidos que professores de Educação Infantil, seja de creche, seja de pré-escola, atribuem ao ser professor destes segmentos. Esta aproximação deixou vislumbrar a polissemia que envolve esse objeto com suas nuances, especificidades e contradições.

Ao articular o estudo dos elementos que compõem os sistemas central e periférico à análise do material levantado com o questionário, a pesquisa pode entrever diversas ordens de relação que embasam proximidades e diferenças, permeando os discursos e o cotidiano dos sujeitos. Nesta perspectiva, cabe ressaltar a sutil reação, entrevista de modo recorrente, à assimilação entre o trabalho desenvolvido, concernente aos cuidados necessários à criança pequena, sobretudo pelo professor de creche, e aquele realizado nas famílias. No caso do professor de pré-escola, esta assimilação é deslocada para a figura do auxiliar, presente na maioria das escolas, o que permite ao professor desvincular sua função de tarefas atinentes aos cuidados de que a criança, nesta faixa etária, ainda carece.

Como foi mostrado ao longo do capítulo 4, a oposição entre os termos *cuidar* e *educar* destaca-se no conjunto das análises. Enraizando-se em valores e modelos tradicionais que opõem *corpo* e *espírito* e atribuem positividade ao segundo e negatividade ao primeiro, o binômio *cuidar – educar* integra, em cada um de seus termos, especificidades cuja forma e conteúdo definem-se na relação com seu oposto. Conforme a análise apresentada no capítulo anterior, este binômio está sutilmente presente em diferentes momentos, encaminhando, justificando ou ratificando a distinção e hierarquização feitas entre o valor social e simbólico atribuído pelos sujeitos ao trabalho do professor de creche e ao do professor de pré-escola.

Foi possível entrever, também, indícios desta diferenciação no estudo das evocações livres dos sujeitos a partir de palavras-estímulo, associado ao das justificativas que o sujeito apresentava. Considerando o conjunto do material produzido em cada subgrupo, destaca-se o

esforço dos professores de pré-escola para se diferenciarem, tanto dos professores de creche quanto dos seus próprios auxiliares, de modo a garantir a especificidade e a profissionalidade de seu trabalho e afirmar a necessidade de uma formação específica para o exercício das tarefas que lhe são próprias.

Para os professores de pré-escola, o possível núcleo central das representações de professor de creche é composto pelos termos *amor* e *paciência*, o que parece situar os sentidos polarizados por este objeto no campo dos atributos pessoais. Tal possibilidade é corroborada quando se observa que, mesmo nas periferias próximas ou no sistema periférico, não existem referências à necessidade de formação para o profissional que atua em creches. Note-se que os próprios professores de creche associam sua atividade ao *cuidar* de crianças, para o que necessitam, apenas, de *paciência*, conforme encontrado no possível núcleo central de suas representações.

A comparação entre os possíveis núcleos centrais dos dois subgrupos de sujeitos desta pesquisa deixam entrever diferenças entre as representações sociais de professores de creche e de pré-escola e hierarquizações, calcadas em valores, modelos e símbolos que vêm construindo estes espaços profissionais em nossa cultura. O grande desafio desta pesquisa foi aproximar-se de diferenças que se camuflam sob o termo Educação Infantil que, artificialmente, envolve aqueles dois segmentos.

O professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria o professor de creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola, mas atribui a este profissional, as mesmas características que atribui a si mesmo, ainda que acrescidas de maiores exigências. Assim, aparentemente iguala-se a este outro, embora, em outros momentos reconheça, na atuação deste último, características e exigências distintas do que lhe é próprio. Neste jogo de aproximações aparentes e distanciamentos fortes, a proclamada unidade da Educação Infantil parece profundamente questionável.

Finalmente, cabe considerar que mudar representações sociais, o que freqüentemente é um desejo subjacente a políticas e normas institucionais, é tarefa árdua e complexa. É preciso considerar os níveis e dimensões nelas imbricados, a cultura, a história e as relações dos envolvidos, o que demanda tempo e profundidade analítica. Esta dissertação não teve a pretensão de apontar caminhos para a solução das questões levantadas, mas, ao deixá-las ecoar, buscou contribuir para que outros possam dar continuidade a este estudo, explorando-as mais profundamente.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001- pp. 155-169.

_____. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, S. P.; OLIVEIRA, D. (orgs.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, 1998- pp.27-38.

_____.(org.)) **Pratiques e representations sociales**. Paris: PUF, (1994 a)

_____. L'organisation interne des représentations sociales : système périphérique In : **C.Structures et transformations des représentations sociales**, Lausanne : Delachaux et Niestlé(1994b)-pp: 73-84.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. da S. (orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003, pp. 37-57.

ALVES – MAZZOTTI, A.JGEWANDSZNAJDER, F. **Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALVES- MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação*. In: Revista **Em aberto**. Brasília, ano 14, nº. 61, jan/mar. 1994 - pp.60 a 78.

_____. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à Educação. IN: Candau, V. (orgs). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001- pp.57-73.

_____. . Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. (org.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. 1 ed. Rio de Janeiro: Museu da República, v. 1, 2005- pp. 141-150.

_____. . Representações de professores sobre o aluno de escola pública. In: **V Encontro de Educação da Região Sudeste**, 2002, Águas de Lindóia. CD Rom do V Encontro de Educação da Região Sudeste, 2002.

ALVES – MAZZOTTI, Alda Judith; MADEIRA, Margot; WILSON Tânia; XAVIER, Erotides Vieira; SILVA, Eliane Magalhães; ARAÚJO, Livia; SANTOS, Fernanda dos. Os sentidos do ser professor. In: **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, RJ: Universidade Estácio de Sá, Vol 1- nº 1 -1º SEM de 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; MADEIRA, M. et al. O Sentido de Ser Professor. In: **III Jornada Internacional sobre Representações Sociais**. Rio Othon Palace Hotel, Rio de Janeiro:2003- Disponível em CDROM.

AQUINO, Ligia M. L e VASCONCELLOS, Vera M. R. Orientação Curricular para Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: **Educação da infância: história e política**. VASCONCELLOS , Vera M. R(orgs). – Rio de Janeiro: DP&A, 2005- pp.99 – 116.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata da educação infantil. **Caderno de Pesquisas**. N.113, São Paulo, jul. 2001.

ARRUDA, A. Mudança e representação social. **Temas de Psicologia**. Ribeirão Preto, v.8, n.3, 2002 - pp. 241 – 247.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BELFORD ROXO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar de Belford Roxo**. Semed, 2002.

_____ Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Participativo**. Semed, 2003.

_____ Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**. Semed, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, nº. 248, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatística dos Professores no Brasil - **Caderno Educação**, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília, 2001.

CAMPOS, P. H. F. As representações sociais de "meninos de rua": Proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: MOREIRA A. S. P & OLIVEIRA D. C. (orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB.1998- pp. 271-283.

_____. OLIVEIRA, Denize (org.). **Representações Sociais: uma teoria sem fronteiras**. V.1. ed. Rio de Janeiro: Editora do Museu Histórico do Rio de Janeiro, 2005.

CERISARA, Ana B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. . Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo,1996.

_____,Ana B. **Professoras de Educação Infantil entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002 – (Coleção Questões da Nossa Época).

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORREA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de pesquisas**, São Paulo, nº 119, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO100-15742003000200005&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 maio 2007. Pré-publicação.

DAVID, Maria do Socorro. **História e memórias: representações sociais de creche por profissionais da educação infantil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. Porto Alegre. **Revista Pátio. Educação Infantil**. Ano 1 abril/julho, 2003 - pp.6-9.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: **As Representações Sociais**. Tradução, Lilian Ulup – pp. 187-204, Rio de Janeiro: EdUERJ.2001.

EWALD, Ariane P. Identidade e construção do sujeito numa era de incerteza In: ZUGUEIB NETO, J. (org) **Identidades e Crises Sociais na contemporaneidade**, Curitiba: Ed. UFPR, 2005- pp.215-231.

FARIA, A.L.G. de. e PALLARES, M.S. (Org). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 5ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, H.C.L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização, **Educação e Sociedade**, v.23, n.68, Campinas, 1999.

GATTI, Bernadete Angélica. Os professores e suas identidades: O desenvolvimento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisas**, SP: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1998.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001- pp. 321-341.

HALL, S. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

JACQUES, Maria da Graça C. Identidade. In: **Psicologia Social Contemporânea**. STREY, Marlene N. et al. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998- pp. 159-167.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia Social,II. Pensamiento y vida social, Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001- pp. 17-44.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. 6ª edição – São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Mirian. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: _____. (orgs) **Educação pré-escolar: desafios e alternativas**. SP: Cortez, 1984 – pp. 7-38

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. NUNES, Maria Fernanda. GUIMARÃES, Daniela. (Orgs). **Infância e Educação Infantil**. 3ª edição - Rio de Janeiro: Papyrus, 2005.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 3ª edição. Porto Alegre, 2004.

LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. LEITE, M.I, NUNES, M.F., GUIMARÃES, D. (orgs) **Infância e Educação Infantil** – Campinas, SP: Papyrus, 2005 - pp.159-174.

LEME, M.A.V.S. O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M.J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais nas perspectivas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIBÂNEO, Carlos; PIMENTA, Selma. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação e Sociedade, v.20 n.68. Campinas dez.1999. Disponível em: < www. Educação & Sociedade – bFormação de profissionais da educação>. Acesso em 13/05/2005.

LOPES, Marcell Ribeiro Castanheira. **Ser e Não ser. A identidade profissional do Professor de Educação Infantil na Atualidade**. RJ. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESA.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, vol 25, n.89, p 1159-1180, Set/Dez.2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura e NETO, Alexandre Shigunov (orgs.). **Formação de Professores – passado, presente e futuro**. São Paulo; Cortez, 2004.

MADEIRA, M. Representações sociais e Processo Discursivo. In. MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, UFPB / Editora Universitária, 2005 - pp. 459-470.

MADEIRA, M. Serge Moscovici conversa com Margot Madeira. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, pp. 11 a 20, RJ, Vol 1 – Nº 2- 2º SEM. De 2004

_____. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001- pp. 123-144.

_____Um aprender do viver: Educação e Representação Social. In: Estudos Interdisciplinares de Representação Social. AB Editora,1998- pp. 239-249.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDUC,2001.

MOREIRA Antonia Silva Paredes (orgs) **Perspectiva teórico metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes. Imagens no espelho de vênus: mulher, imagem e modernidade. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.7 n.1 Ribeirão Preto jan. 1999.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução Pedrinho Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social.** 3ª edição. Ed. Vozes, 2003.

_____das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A Máquina de Fazer Deuses.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____, S. L'ére des representations sociales. In:DOISE, W. (org.) **L'étude des representations sociales.** Neuchatel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1986.

NÓVOA,Antônio (org.). **Vida de Professores.** 2º edição - Porto – Portugal: Porto editora, 1992.

_____. A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, 1999- pp.11-20.

ORTIZ, Cisele. O papel do professor de crianças pequenas. In: **Revista Pátio – Educação Infantil**, ano V, nº 13, mar/Jun 2007, pp. 10-13.

PACHECO, Ana Lucia Paes de Barros; DUPRET. **Creche: desenvolvimento ou sobrevivência?** Psicologia. USP, 2004, vol. 15, n. 3, 2004.

PAGANINNI. Eliana da Silva. A identidade profissional docente. ANPED, 28^a. 2005, Caxambu. **Resumo dos trabalhos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2000.

_____. **Formando Professores Profissionais**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2001.

RIZZINI, Irma; CASTRO Mônica Rabello; SARTOR, Daniel Sartor. **Pesquisando... Guia de metodologia de Pesquisa para Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M C. A necessária associação entre educar e cuidar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.10-12, abril/julho. 2003.

ROSEMBERG. F. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, v. 4, n. 1, 1994- pp. 28-33.

SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. Vozes, Petrópolis, 1996.

SAYÃO, Deborah Tomé. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.45-47, abril/julho. 2003.

SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de representações Sociais em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. 2002 - pp.285-323.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TIRIBA, Lea. Educar ou cuidar ou, simplesmente educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas: ANPED, 28ª. 2005, Caxambu. **Resumo dos trabalhos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. 1 CD-ROM.

TURA, L. F. R. Aids e estudantes: A estrutura das representações sociais. Em D. Jodelet & M. Madeira (orgs.), **Aids e representações sociais** .Natal: EDUFRN.1998- pp.121-154

UNESA. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** – Revista do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estácio de Sá, RJ, Vol 1 – Nº 1- 2º SEM- 173 p. 2004.

_____**Revista Educação e Cultura Contemporânea** – Revista do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estácio de Sá, RJ, Vol 2 – Nº4- 2º SEM- 2005.

VERÍSSIMO, Maria de La Ó R. FONSECA. Rosa M.G. Serpa. O cuidado da criança segundo trabalhadoras de creches, **Rev. Latino-Am. Enfermagem** v.11 n.1 Ribeirão Preto jan./fev. 2003.

Verges, P. . Représentations sociales de l'économie: Une forme de connaissances. Em D. Jodelet (Org.), **Les représentations sociales** .Paris: PUF .1989 - pp. 203-209.

Verges, P.L. évocation de l'argent : Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, XLV(405),1992 - pp203-209.

VERGES, P. Approche du noyau central: Propriétés quantitatives et structurales. Em C. Guimelli (org.), **Structures et transformations des représentations sociales** Lausanne : Délachaux et Niestlé.1994 - pp.233-253.

ZABALZA, Miguel A. Cuidado *versus* educação: o dilema institucional das escolas infantis. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1, n.1, p.13-15, abril/julho.

ANEXO 1

Questionário

1) Escreva, nos quadros abaixo, as quatro palavras que passam por sua cabeça quando ouve falar em: *Professor de creche*

--	--	--	--

Justificativa da 1a. mais importante:

Justificativa da 2a. mais importante:

2) Em que ano V. começou a trabalhar na Educação Infantil? _____

3) Em poucas palavras, conte como V. começou neste trabalho:

4) Se pudesse escolher livremente, que atividade profissional V. estaria exercendo?

5) Justifique o porquê desta sua preferência?

6) Diga alguns cursos ou capacitações (no máximo três) de que V. tenha participado, desde que começou a trabalhar na Educação Infantil:

7) Assinale a resposta condizente com sua situação: () Sou professora de CRECHE. () Sou professora de PRÉ-ESCOLA

8) Escreva, nos quadros abaixo, as quatro palavras que passam por sua cabeça quando ouve falar em: *professor de pré-escola*

--	--	--	--

Justificativa da 1a. mais importante:

Justificativa da 2a. mais importante:

9) Tendo em vista o que lhe diz sua experiência, escreva, nas colunas abaixo, as cinco principais características que uma pessoa deveria ter para trabalhar em **Creche (coluna A)** e as cinco principais características que alguém deveria ter para trabalhar em **Pré-escola (coluna B)**

COLUNA A

Características que deveria ter quem trabalha em CRECHE

COLUNA B

<i>Características que deveria ter quem trabalha em PRÉ-ESCOLA</i>

10) Nas **colunas A e B, acima**, assinale com uma estrela a característica que V considera como a mais importante para que alguém trabalhe em CRECHE (COLUNA A) e, na (COLUNA B), a mais importante para quem trabalha na Pré-Escola.

11) Justifique suas escolhas:

COLUNA A:

COLUNA B:

12) Pelo que V. observa, como é vista, pelas pessoas em geral e pelos pais, alguém que trabalha em CRECHE?

13) Existem diferenças no modo pelo qual os pais tratam uma professora de CRECHE e uma professora de PRÉ-ESCOLA? () NÃO () SIM

14) Em caso de resposta afirmativa, que diferenças são estas?

15) Ao lado de cada um dos itens abaixo, escreva **C**, no caso de **concordar** com a frase, e **D**, no caso de **discordar**:

ITEM

a) O trabalho em CRECHES é difícil, cansativo e não tem reconhecimento algum	
b) A competência de quem trabalha em PRÉ-ESCOLA ou em CRECHE não é considerada pelos pais	
c) O problema da PRÉ-ESCOLA é que as crianças não têm hábitos de estudo	
d) No Brasil, só é valorizado o professor do Ensino Médio para cima.	
e) Os pais põem os filhos nas CRECHES porque não têm com quem deixá-los	
f) O trabalho em PRÉ-ESCOLA ou em CRECHE é sempre a mesma rotina	
g) Os pais consideram que a criança vai começar a estudar mesmo quando ela entra para o Ensino Fundamental	

16) Pelo que V. ouve falar ou tem informações, qual é a formação mínima ou os cursos que alguém deve ter para trabalhar em PRÉ-ESCOLA como professora?

17) E para trabalhar em CRECHE, quais são as exigências?

18) Existem leis ou normas que regulem o funcionamento de CRECHES? () NÃO ()SIM.
() NÃO SEI

19) Em caso de resposta afirmativa, o q. V. sabe sobre este assunto?

20) Considerando o trabalho de uma professora de PRÉ-ESCOLA, assinale, dentre as frases abaixo, três que lhe pareçam mais adequadas, atribuindo 1 para a mais significativa, 2 para a segunda e 3 para a terceira.

- a) O trabalho na PRÉ-ESCOLA é cansativo porque as crianças de hoje são muito agitadas ()
- b) Em geral, as jovens aceitam trabalhar na PRÉ-ESCOLA enquanto esperam casamento ()
- c) Um bom trabalho na PRÉ-ESCOLA exige muito amor ()
- d) Psicologia é a matéria que mais deve saber quem trabalha na PRÉ-ESCOLA ()
- e) Brincar e cantar são as principais atividades da PRÉ-ESCOLA ()

- f) É ilusão dar cursinhos para professores de PRÉ-ESCOLA, o que conta, neste trabalho, é a dedicação de cada um ao que faz ()
- g) Geralmente, as jovens trabalham na PRÉ-ESCOLA enquanto aguardam um emprego melhor. ()
- h) Outra. Qual?
- i) 21) **Justifique suas escolhas:**

22) Existem leis ou normas que regulem o funcionamento de PRÉ-ESCOLAS? ()
NÃO () SIM () NÃO SEI

23) Em caso de resposta afirmativa, o q. V. sabe sobre este assunto?

24) Pelo que V. observa, o que os pais esperam de uma professora de CRECHE? 25) Numa CRECHE, para que servem as auxiliares?

26) O que você iria observar em uma professora de PRÉ-ESCOLA para verificar se ela era competente?

27) Se estivesse selecionando alguém para trabalhar em uma CRECHE, o que V. observaria para ver se a pessoa era competente?

ANEXO 2

Professora, estas perguntas fazem parte da segunda etapa da Pesquisa em andamento: Representações Sociais do professor da ed. Infantil sobre seu próprio trabalho. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Lembrando: Professor de Creche (Agrupada I, II e III)

Professor de pré-escolar: (Agrupada IV, V)

Marque com um (X) a opção desejada:

1)

a) É possível pensar em professor de pré-escola sem *amor*?

SIM Não NÃO SEI RESPONDER

b) É possível pensar em professor de pré-escola sem *criatividade*?

SIM Não NÃO SEI RESPONDER

c) É possível pensar em professor de pré-escola sem *responsabilidade*?

SIM Não NÃO SEI RESPONDER

2)

a) É possível pensar em professor de Creche sem *amor*?

SIM Não NÃO SEI RESPONDER

b) É possível pensar em professor de Creche sem *paciência*?

SIM Não NÃO SEI RESPONDER