

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUE PROFISSIONAL É ESTA? REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DO SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA

PIRACICABA, SP

(2016)

QUE PROFISSIONAL É ESTA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA

ORIENTADOR: MARIA NAZARÉ DA CRUZ

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, com a finalidade de obtenção do Título de Doutor em Educação.

PIRACICABA, SP

(2016)

QUE PROFISSIONAL É ESTA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Orientadora: Maria Nazaré da Cruz

Palavras Chave: Ser Professor; Representações Sociais; Construção Identitária; Educação Infantil.

PPGE – Unimep

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito. CRB-8/9128

M835q	Moreira, Alessandro Messias Que profissional é esta? : representações sociais do ser professora na educação infantil / Alessandro Messias Moreira. – 2016. 170 f. : il. ; 30 cm. Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2017. 1. Educação Infantil. 2. Representações Sociais. 3. Construcionismo Social. I. Cruz, Maria Nazaré da. II. Título. CDU – 372
-------	--

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz (PPGE – UNIMEP)

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (UNITAU)

Profa. Dra. Heloisa Helena Oliveira de Azevedo (PUCCAMP)

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar (PPGE – UNIMEP)

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (PPGE – UNIMEP)

Dedico este trabalho:

Às minhas filhas Laiane e Lavinia, verdadeiros presentes de Deus. Fundamentais em minha vida, vocês souberam contribuir para que eu chegasse até este momento de minha vida acadêmica.

À minha amada esposa Solange, pelo carinho, tolerância e cuidado que teve comigo e com nossas filhas durante inúmeros dias e noites de estudo.

Aos meus pais (em memória), irmãos, sobrinhos e cunhados(as), por acreditarem em meu potencial.

Aos casais da Equipe de Nossa Senhora da Eucaristia e ao nosso Conselheiro Espiritual, pelas orações e pela escuta nos momentos necessários.

Ao primo Malherbe, que é muito presente em minha vida. Graças a sua generosidade, tive condições de concluir minha graduação;

Aos colegas do DINTER, Ari, Celso, Guedes, Eliane, Juarez, Nídia, Rachel, Simone e Wanderson, pelos momentos de partilha nas inúmeras viagens realizadas.

Aos professores do doutorado, que nos iluminaram com o saber necessário para a realização de nossos trabalhos;

Ao amigo Guaracy Silva, grande articulador, que confiou em todos nós desde o início.

À amiga e Professora Edna Chamon, por me apresentar a teoria que norteia esta tese.

De modo especial, dedico esta tese à minha querida Orientadora Professora Dra. Maria Nazaré da Cruz, que soube aguardar o meu tempo, principalmente com a chegada das crianças. Esteve presente em inúmeros momentos e me fez perceber que Doutor deve ser alguém simples e tolerante. Para mim, talvez esta tenha sido sua maior lição.

Agradecimentos

À Universidade Metodista de Piracicaba, por ofertar o Programa e por realizar este Doutorado Interinstitucional em parceria com o UNIS MG.

Ao Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS MG, por ajudar a custear nossas despesas e por nos liberar sempre que necessário, para nossos estudos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG pela Bolsa de Estudos.

À Professora Dra. Maria Nazaré da Cruz, pelo tempo dedicado a este trabalho, pelos comentários e pela condução do processo de orientação.

Às Professoras Dra. Ida Carneiro Martins e Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, pelo cuidado, conhecimento e seriedade com o programa repassado durante meu exame de qualificação.

À Angelize, à Elaine e aos demais professores do Programa.

Aos colegas da pós-graduação e da equipe de novos negócios.

Ao professor Johel Abdallah, pela dedicação na revisão gramatical deste trabalho. O texto ficou mais leve e coerente, após sua intervenção.

RESUMO

Neste estudo, o objetivo foi reconhecer as Representações Sociais – RS do “Ser Professora” e o modo como se formam e contribuem para a construção identitária da professora na Educação Infantil. Como referenciais teóricos, artigos, teses, dissertações e livros que fundamentam a teoria das RS e de construção identitária. No desenvolvimento, trataram-se os paradigmas propostos para formação docente tomando o caminho da conceituação de RS, para chegar à construção identitária de professoras de crianças de 0 a 3 anos de idade, atuantes em 12 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs. Para levantamento de dados, responderam a um questionário 130 professores que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade nesses centros. Foi também realizada uma entrevista semiestruturada junto a 18 docentes, com o intuito de reconhecer as Representações Sociais e seus impactos na Constituição Identitária do Ser Professora na Educação Infantil. Por meio do questionário, composto por questões objetivas fechadas e abertas, buscou-se caracterizar a amostra, além de avaliar as crenças, opiniões e ideias que se apresentam nos discursos das profissionais. As entrevistas semiestruturadas foram devidamente gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Para organizar e ajudar no tratamento e análise qualitativa do conteúdo dos questionários foi utilizado o software Sphinx e, para a organização e análise dos discursos das entrevistas, utilizou-se o software Atlas.ti. O tratamento das respostas aos questionários e do conteúdo das entrevistas facilitou a identificação das RS e, conseqüentemente, favoreceu a compreensão da forma como contribui para a Constituição Identitária Docente nesse nível de ensino, demonstrando a dificuldade de se constituir como professora sem se reconhecer e sem ser reconhecida como tal.

Palavras-chave: Ser Professor; Representações Sociais; Construção Identitária; Educação Infantil.

ABSTRACT

In this study, the objective was to recognize the Social Representations - SR of the "Being Teacher" and the way they are formed and contribute to the teacher's identity construction in Early Childhood Education. As theoretical references, articles, theses, dissertations and books were used that base the RS theory and identity construction. In the development, it was tried to treat the proposed paradigms for teacher training, taking the path of RS conceptualization to arrive at the identity construction of teachers of children from 0 to 3 years old, working in 12 Municipal Centers of Early Childhood Education (CEMEIs). For data collection, a questionnaire was answered by 130 teachers who attend children from 0 to 3 years of age in these centers. A semi-structured interview was also carried out with 18 teachers with the purpose of recognizing the Social Representations and their impact on the Identity Constitution of Being a Teacher in Early Childhood Education. Through the questionnaire, composed of closed and open objective questions, we sought to characterize the sample, as well as to evaluate the beliefs, opinions and ideas presented in the professionals' discourses. The semi-structured interviews were properly recorded in audio and later transcribed. To organize and assist in the treatment and qualitative analysis of the content of the questionnaires, the Sphinx software was used and the Atlas.ti software was used to organize and analyze the interview speeches. The Sphinx software was used to organize and assist in the treatment and qualitative analysis of the content of the questionnaires and the Atlas.ti software was used to organize and analyze the interview speeches. The treatment of the answers to the questionnaires and the content of the interviews facilitated the identification of SRs and, consequently, favoured the understanding of the way in which it contributes to the Teaching Identity Constitution at this level of teaching, demonstrating the difficulty of becoming a teacher without being recognized and without Be recognized as such.

Palavras-chave: Being a Teacher; Social Representations; Identity Construction; Child education.

SUMÁRIO DE FIGURAS

Figura 1 – Códigos criados pelo pesquisador	76
Figura 2 – Organização do Discurso pelo Atlas.ti.....	78
Figura 3 – Outra Forma de Organização do Discurso pelo Atlas.ti	79
Figura 4 – Sujeitos por gênero	80
Figura 5 – Idade dos Sujeitos.....	81
Figura 6 – Tempo de Serviço em Educação	82
Figura 7 – Situação Funcional.....	84
Figura 8 - Desvalorização Profissional	88
Figura 9 - Nível de Formação.....	90
Figura 11 – Educador Infantil e Quadro do Magistério	95
Figura 12 – Sobrevivência ou Descoberta	97
Figura 13 – Relatos do Sujeito/entrevista 11.....	98
Figura 14 – Educador Infantil X Professor.....	101
Figura 15 – Estrutura Física	103
Figura 16 – Escolha Profissional	106
Figura 17 – Ascensão Social.....	107
Figura 18 – Idealização Profissional.....	107
Figura 19 – Ascensão Profissional	108
Figura 20 – Feminilização da Educação	110
Figura 21 – Ser Mãe – Sujeito/pesquisa 9	113
Figura 22 – Ser Mãe.....	114
Figura 23 – Sujeito/pesquisa 13.....	117
Figura 24 – Questões 15 e 16 do Questionário.....	119
Figura 25 – Sobrevivência.....	120
Figura 26 – Sobrevivência Cotidiano.....	121
Figura 27 – O que é ser Professor	123
Figura 28 – Ser Professor como Missão	124
Figura 29 – Conhecimento Nato.....	125

Figura 30 – Inato X Experiência	126
Figura 31 – Amor X Ser Professor	130

SUMÁRIO DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos com maior tempo de exercício profissional.....	83
Quadro 2 – Distribuição de carga horária semanal - educador infantil.....	84
Quadro 3 – Relatos dos professores - Valorização Profissional.....	94
Quadro 4 – Maior frequência de Palavras Livres – Referentes à Questão 15	120
Quadro 5 – Concordância da Palavra Amor.....	128

Sumário

Introdução.....	15
1. A Professora de Educação Infantil – EI.....	25
2. Representação Social e e Constituição Identitária.....	49
2.1 O Professor de Educação Infantil: Representações Sociais e Constituição Identitária.....	62
3. Percurso Metodológico.....	71
4. Que Profissional é Esta, O Ser Professora na Educação Infantil?.....	80
Considerações Finais	136
Referências.....	143
Apêndice.....	158
Roteiro Orientador / Entrevista	158
Questionário	160
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	164
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Instituição	167
Lista das Palavras mais Frequentes do Léxico Reduzido	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CDCA	Centro de Desenvolvimento da Criança e Adolescente
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga Horária
CNA	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EB	Educação Básica
EI	Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
RS	Representação Social
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEHAD	Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação

TRS	Teoria das Representações Sociais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a Educação Infantil – EI avançou significativamente no século XX, tornando-se direito social conquistado pelas mães trabalhadoras, pelas crianças das creches, de zero a três anos, e também pelas que estão na pré-escola (quatro a cinco anos), que passam a receber um olhar diferenciado e o apoio necessário para seu desenvolvimento humano na dimensão biopsicossocial (BRASIL, 2012; 2014).

A nova percepção em relação ao serviço ofertado tende a sair, do assistencialismo e da troca de favores políticos, para a conquista de direitos da criança e também de seus pais. Ambos passam a receber, no atendimento, um novo enfoque, com o intuito de que os sujeitos de 0 a 5 anos tenham o apoio necessário ao seu desenvolvimento, agora dentro da estrutura educacional.

As mudanças operadas buscam garantir direitos, assistência e apoio educacional desde o nascimento, além de proporcionar às mães a possibilidade de ter seus filhos assistidos para que possam exercer suas atividades profissionais.

O trabalhador que cuida e educa as crianças de 0 a 5 anos, agora professor por força da legislação que exige formação específica em magistério para que ele possa atuar na educação infantil, aparece, nesse contexto, como profissional imprescindível no atendimento a essas crianças. Por meio de uma prática solidificada em aspectos teóricos, ele deve ter plenas condições para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim, houve significativa alteração na visão em relação às crianças dessa faixa etária, bem como em relação aos profissionais que irão atendê-las.

Surgem, então, novas demandas profissionais, despontam legislações específicas e começam a ser construídas novas práticas profissionais que visam atender as crianças nas creches e pré-escolas com o fim de garantir seu desenvolvimento pleno.

É com esse pano de fundo, pensando as mudanças ocorridas na educação infantil, principalmente no que se refere aos profissionais que atuam nesse espaço,

que se intentou realizar esta pesquisa. A escolha dos professores que atuam na EI tem um propósito único, uma vez que, se o Ensino Fundamental e Médio que apresentam uma história maior de investimento, monitoramento, avaliação e acompanhamento, antes e após a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº: 9394/96 (BRASIL, 2013), e mesmo assim, detêm sérios problemas estruturais, de qualidade e, principalmente os relativos à construção identitária de seus profissionais (MOREIRA, 2012), acredita-se que a EI pode apresentar questões ainda mais sérias. Isso porque o investimento em estrutura, monitoramento e formação inicial e continuada de seus profissionais aconteceu e acontece de maneira mais lenta e, principalmente, porque vem ocorrendo somente após a implementação da nova LDB (BRASIL, 1996).

Associadas a essas questões há outras que permeiam o cotidiano desse profissional. Uma delas é a busca por uma identidade profissional que o caracterize como professor, já que existe uma concepção formada sobre qual deve ser, efetivamente, o papel docente na educação infantil. Esse papel historicamente reconhecido e “desenhado” por um imaginário social pode diferir daquele que acontece na prática no Ensino Fundamental e Médio, ainda mais quando se trabalha com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Ainda nesse contexto, por acreditar que o profissional se forma na educação formal, na fundamentação teórica, na interação com seus pares, nos discursos cotidianos, como também na prática, pela prática e apesar da prática, e que essa formação contribui na construção de sua “identidade profissional”, é que se optou por pesquisar a atuação do professor da EI.

Escolheu-se realizar a pesquisa em um município da Região Sul de Minas Gerais, composta por 12 unidades públicas de EI que atendem alunos em creche (zero a três anos de idade). O número total de profissionais atuantes nessa etapa de ensino era de 170 professores. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário com questões abertas e de múltipla escolha, que serviu de base para a estruturação de um roteiro de entrevista, utilizado para direcionar a segunda etapa, ou seja, uma entrevista com 18 profissionais da rede.

Assim, partiu-se em busca de conhecer as peculiaridades de sua prática, como se reconhecem profissionalmente, quais são seus discursos e como todos esses fatores interferem diretamente em sua identificação com a profissão, dando-lhes uma identidade própria.

Nessa linha de análise é possível tomar como fundamento a teoria das Representações Sociais – RS proposta por Moscovici em 1961, que contribui para a compreensão e análise dos discursos oriundos da prática e da convivência social no espaço escolar. Esses discursos, que caracterizam as RS dos sujeitos, podem diferir, embora não sejam isentos de intercorrências, daqueles implementados pelos sistemas escolares, pela legislação e pelos documentos oficiais.

Pode-se afirmar que o profissional, em seu espaço de trabalho, encontra-se em processo de contínua comunicação com seus pares, situação esta que lhe favorece assimilar a prática, apropriar-se de conteúdos teóricos e até mesmo interpretá-los a partir da lógica e do discurso próprio do grupo.

Nesse sentido, existem discursos socialmente valorizados, relativos à forma como deve se dar a atuação desses profissionais. Além disso, estão presentes representações e interpretações elaboradas por seu próprio grupo profissional.

Assim, o relacionamento interpessoal com os colegas professores e a comunicação no grupo tornam-se imprescindíveis para a constituição de valores, discursos e crenças, favorecendo a esses profissionais a apropriação de novos conhecimentos, novas práticas e novos conceitos. Tal apropriação contribui para a construção de um discurso próprio da categoria e para a constituição de seus traços identitários, dando-lhes características próprias, favorecendo e construindo as RS do “Ser Professor”.

O presente trabalho, portanto, parte em busca da identificação das RS de professores da EI, tentando compreender a sua relação com o senso comum, com os conceitos científicos e com a prática profissional. Além disso, o intento é compreender como essas RS podem contribuir na “construção identitária” docente.

A busca pela democratização da educação passou, nos últimos anos, principalmente após a aprovação e implementação da Carta Magna – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por significativas alterações e avanços,

se forem feitas comparações com as legislações anteriores. Destacam-se o Artigo 6º, que aponta a educação como um direito social de todo cidadão, e o Inciso XXIV do Art. 22, que dispõe que cabe exclusivamente à União legislar em relação a “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2012¹, p.28).

Assim foi aprovada a nova LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, traduzindo as novas normas e regras na perspectiva de disciplinar e estruturar o funcionamento da educação brasileira. Sintonizada com os avanços direcionados pela Constituição de 1988, a Lei estrutura a educação nacional, subdividindo-a em 1) Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e 2) Educação Superior (BRASIL, 2014²).

A nova LDB Lei nº 9394/96 inclui a Educação Infantil e o Ensino Superior na estrutura educacional, apontando as responsabilidades de cada um dos entes federativos em relação a esses níveis. Assim, no Inciso V do Art. 11, que trata da incumbência dos municípios, destaca-se que cabe a eles a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Por esse caminho, os anos que sucederam a nova LDBEN foram demarcados por adequações nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Essas instâncias buscaram atender às exigências da nova Lei, ampliando o acesso à educação e promovendo formação para os profissionais envolvidos no processo.

De maneira peculiar, destaca-se que o atendimento à criança pequena funcionava, até então, prioritariamente, relacionado ao serviço social, ao assistencialismo tão presente na estruturação da sociedade brasileira. Kramer (2011) afirma que, para o atendimento à criança, a iniciativa particular era conclamada, e o ônus de tal serviço seria dividido entre o poder público e as instituições particulares, cabendo ao primeiro o seu controle.

Profissionais liberais, como professores e médicos, além de entidades religiosas, associações de classe e empresas, eram conclamados a dividir tal

¹ Foi utilizada a 35ª edição, publicada pela Câmara dos Deputados no ano de 2012.

² Foi utilizada a 9ª edição, publicada pela Câmara dos Deputados no ano de 2014.

responsabilidade, já que o discurso recorrente era o da impossibilidade de os governos arcarem com todos os custos do serviço prestado.

Ainda segundo Kramer (2011), o governo proclamava a necessidade e importância do atendimento, porém associava a tal discurso a impossibilidade de fazê-lo sozinho, conclamando todos a contribuírem no processo e a se envolverem para garantir a oferta de serviços de qualidade. Essa situação reforçava e demarcava “[...] a tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor” (KRAMER, 2011, p. 61).

Historicamente, o atendimento à infância acontecia por meio de muitas parcerias e, quando a oferta da EI vinha do poder público, principalmente nas creches, os profissionais dos mais diversos tipos que atendiam à demanda eram denominados auxiliares ou cuidadores. Muitos deles eram pessoas que gostavam de crianças e que se inseriam por meio de concursos e ou contratos temporários para atender as poucas crianças da rede pública. Geralmente desvalorizados profissionalmente, percebiam baixos salários e não tinham um plano de carreira que pudesse colaborar para sua identificação como uma categoria.

Quando a EI é legalmente reconhecida como parte da educação básica, entende-se que houve significativo avanço no atendimento à criança e na identificação e reconhecimento dos profissionais que atuam nessa, agora, modalidade de ensino (BRASIL, 2012; 2014).

Ainda com base na LDBEN nº 9394/96, no Inciso I, do Art. 61, destaca-se que os profissionais para atuar na EI devem ser aqueles formados para a docência em nível médio e/ou superior, portanto professores. Para os profissionais e para o atendimento, esse contexto significou um avanço significativo, e para os poderes públicos, um grande desafio a ser superado. Isso porque o atendimento existente não provia a demanda e, até aquele momento, não eram, necessariamente, professores devidamente habilitados no magistério que exerciam a função de “cuidadores” das crianças, sobretudo daquelas de 0 a 3 anos de idade. É possível afirmar que muitos deles não tinham sequer concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2014).

Assim, um novo desafio surgiu: o de formar adequadamente novos profissionais e também os profissionais que já atuavam na rede pública e que, na sua maioria, não tinham formação alinhada com as novas exigências legais para integrar os quadros da educação infantil.

Tentando solucionar essa situação em seu próprio contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG autorizou, em 2008, o funcionamento de Curso Normal em Nível Médio para a formação de Professor de Educação Infantil em 50 escolas estaduais, distribuídas em todo o Estado³. Na ocasião, o público prioritário para a matrícula nesses cursos era composto por funcionários públicos, efetivos e atuantes na Educação Infantil, sem, contudo, a formação específica exigida pela legislação.

É com esse pano de fundo que surgem pontos importantes que ajudam a delimitar o problema deste trabalho: a) verificar se os profissionais que atuam no atendimento a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos têm formação adequada, de acordo com a LDB nº 9394/96; b) identificar as estratégias de formação inicial e continuada adotadas pela Rede Pública Municipal do município onde a pesquisa aconteceu; c) compreender a forma como os professores são reconhecidos pela rede, o tratamento recebido e se são reconhecidos como professores; d) conhecer as estratégias utilizadas pelo município no tratamento legal/funcional dado a esses profissionais, assim como o seu cargo de investidura; e) conhecer as atividades profissionais desempenhadas e também a rotina desenvolvida pelos professores.

Nesse sentido, com base em documentos legais e no contato com professores, e também considerando que as representações do “Ser Professor” são passíveis de investigação, tentou-se responder às questões principais propostas neste trabalho:

1. Que RS do “Ser Professor” pode ser identificada nos discursos de professores de educação infantil, sobre sua própria atuação?

³ A Portaria nº 017/2008 encontra-se disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BEAB5B1B3-4961-4D6C-A353-5D8B4783FA80%7D_17_p.pdf, acesso em 04 de janeiro de 2016.

2. Como essa (s) RS pode (podem) contribuir para a construção identitária do professor, na Educação Infantil?

Acredita-se que a busca pelas respostas a essas questões poderá ampliar a compreensão sobre a forma como as mudanças estruturais, a formação continuada e o tratamento dado ao profissional que atua na EI, sobretudo com crianças de 0 a 3 anos, contribui para o surgimento de RS. E também para compreender como essas RS favorecem a construção identitária do “Ser Professor” nessa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa foi reconhecer as RS do “Ser Professor” e o modo como se formam e contribuem para a construção identitária do professor na Educação Infantil. Para isso, buscou-se:

- Identificar, nos discursos de professoras de crianças de zero a três anos sobre seu trabalho, as RS do “Ser Professor”;
- Analisar a participação dessas RS na constituição identitária das professoras.

Entende-se que muitos esforços têm sido feitos no sentido de adequar as redes de ensino às demandas emanadas da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012) e da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 2014). No entanto, esses esforços, ao que parece, não atendem às demandas da sociedade, da EI, das crianças e também dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

Associados a essas questões, percebem-se ajustes constantes nas contas públicas, redução de custos e mudanças na sistemática de atendimento, por razões econômicas. Todos eles contribuem para a prática vigente de não reconhecimento do profissional da educação, que ao longo dos anos vê sua carreira sucateada e social e economicamente desvalorizada (MOREIRA, 2012).

Esse sucateamento que se dá em toda a Educação Básica – EB acontece de forma peculiar na Educação Infantil, por ser essa etapa educativa a que teve seu reconhecimento e identificação mais recentemente. Muitos são os esforços dos profissionais envolvidos nesse nível de ensino para verem seus direitos respeitados.

Um bom exemplo de busca de direitos são os vários fóruns (municipais, estaduais e federais) que permanentemente lutam por reconhecimento e conquistas

que ofereçam melhores condições de atendimento aos sujeitos. Lutam também por recursos que garantam atendimento de qualidade em creches e pré-escolas bem estruturadas e com profissionais devidamente formados. De maneira peculiar, na região Sul de Minas Gerais o Fórum Regional de Educação Infantil já está em sua 115ª edição, acontecendo mensalmente há 16 anos e sendo coordenado, na regional, pela Universidade Federal de Lavras – UFLA.

O presente trabalho permite a inter-relação dos discursos legais proclamados na legislação, documentos oficiais e teóricos com a prática que acontece nos espaços escolares, uma vez que se compreende que esses fatores contribuem para a constituição identitária do “Ser Professor”, bem como para a visão do senso comum dessa função que estabelece discursos de RS.

O reconhecimento desse profissional, de seus anseios, de como se sentem e se identificam como professores, permite também maior compreensão de como podem contribuir para o debate sobre a formação, o trabalho e a valorização profissional do professor de educação infantil.

Com o intuito de desenvolver a estruturação e apresentação esboçada, escolheu-se como caminho metodológico a revisão da literatura relativa à EI, RS, à Identidade Profissional e à Formação Profissional. Traçou-se, portanto, um percurso, para investigar como se encontra a EI no cenário nacional e quais são seus reflexos no município pesquisado, principalmente após a implantação e implementação da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 2014).

Inicialmente, ao realizar o contato com a Secretaria Municipal de Educação – SME, constatou-se que a rede contava com 12 CEMEI's que atendiam crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, totalizando 170 professores.

Assim, foi elaborado um questionário com questões fechadas e abertas, com o objetivo de identificar o perfil e levantar algumas questões iniciais para a pesquisa. O questionário, baseado em Moreira (2012) e Silva (2011), foi direcionado a todos os 170 profissionais, e 130 deles foram respondidos.

Os dados obtidos por meio do questionário foram tratados com o auxílio do software **SPHINX**⁴, que favorece a realização de pesquisas em todas as etapas, ou seja, formatação do instrumento, coleta dos dados e tratamento inicial das respostas emitidas pelos sujeitos da pesquisa.

Após essa etapa, utilizando as informações iniciais levantadas por meio do questionário, estruturou-se um roteiro que serviu de orientação para uma entrevista semiestruturada, a ser realizada com, pelo menos, um profissional de cada uma das CEMEIs.

Para diferenciar os relatos dos sujeitos que participaram, preenchendo o questionário, daqueles que participaram da entrevista, optou-se pela seguinte nomenclatura: 1) Sujeitos respondentes dos questionários - Sujeito 01 ao Sujeito 130; 2) Sujeitos que participaram das entrevistas e, portanto, tiveram seus áudios gravados - Sujeito/entrevista 01 ao Sujeito/entrevista 18.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, utilizou-se o software **Atlas.ti**⁵, uma ferramenta versátil e poderosa para análise de dados em larga escala, que permite a análise qualitativa das entrevistas e das questões abertas do questionário.

Esses instrumentos, o SPHINX e o Atlas.ti, que facilitam a organização das informações obtidas, permitindo a interpretação dos conteúdos relacionados aos discursos dos sujeitos da pesquisa, são descritos pormenorizadamente no terceiro capítulo.

Este relato de pesquisa está estruturado em quatro capítulos, antecedidos do pré-texto (folhas de rosto, sumário, índices, resumo, abstract, introdução) e seguidos das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

Ao primeiro capítulo ficou reservada uma discussão sobre a docência e a identidade profissional do professor de educação infantil.

⁴ “O Sphinx permite, além da realização de pesquisas em todas as suas etapas, a importação de bases de dados de diversos formatos. Para atender as diferentes necessidades de investigação, tanto na coleta de dados quanto na sua análise”. Disponível em: <http://sphinxbrasil.com/>, acesso em 05/01/2016.

⁵ “O Atlas TI é uma ferramenta versátil e poderosa para a análise de dados em larga escala, trabalhando com os mais diversos formatos de mídia e extensões de arquivo. Sua plataforma permite agregar arquivos PDF, imagens de diversas extensões, áudios e vídeos, além de documentos em Word e outros aplicativos”. Disponível em: <http://www.software.com.br/p/atlas-ti-7>, acesso em 05/01/2016.

As Representações Sociais – RS, de Moscovici (1961), e a constituição identitária do professor são abordadas no segundo capítulo. Demonstra-se a relevância da TRS para os estudos sobre professores no Brasil, considerando essa linha teórica como prática social e de linguagem. Apresenta-se também a diferenciação entre RS, Ciência e Senso Comum, observando assim as condições propícias para a constituição identitária do professor de educação infantil.

No terceiro capítulo é apresentado o percurso metodológico, ou seja, os caminhos percorridos para a análise dos dados. São descritos dois importantes instrumentos que contribuíram significativamente para a verificação, organização e tratamento dos questionários e das entrevistas realizadas: os softwares Sphinx e Atlas.ti.

No quarto capítulo são apontados os sujeitos que participaram da pesquisa e os aspectos principais que os caracterizam. Analisam-se os conteúdos dos discursos relativos à prática, que indicam a presença das RS do Ser Professor e a forma como se constituem profissionais nesse nível de ensino. Analisa-se também o modo como o profissional contribui para a construção da tese relacionada à dificuldade de se constituir como professor sem se reconhecer e sem ser reconhecido como tal.

Na sequência deste relato, o pesquisador apresenta suas considerações finais, com a intenção de consolidar os elementos principais detectados na pesquisa e de relacioná-los com o objeto que sustenta a análise das RS do Ser Professor na Educação Infantil. Alguns pontos são indicados por ele como relevantes para embasamento de futuros estudos sobre a temática desenvolvida nesta tese.

1. A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – EI

Entende-se como necessário buscar, na recente história do atendimento prestado a crianças nas creches, a compreensão sobre quem é o Professor na EI, suas peculiaridades, desejos, anseios, e como foi se constituindo esse profissional.

É possível perceber as transformações e as marcas históricas de sua prática, das conquistas obtidas por ele, pelas mães e pelas crianças, a origem da função relacionada ao papel materno, ao feminino, e o assistencialismo. Essas situações, sem dúvida, oferecem os contrastes necessários para compreensão do profissional hoje, um sujeito que enfrenta inúmeros desafios, que já conquistou direitos, mas que ainda vislumbra uma imensidão de conquistas e desafios a sua frente.

Sabe-se que o professor se faz na relação estabelecida com seus pares, com as crianças, objetos de seu trabalho, e com a forma como são tratados e compreendidos pela legislação e pela sociedade (TARDIF e LESSARD, 2008; TARDIF, 2000 e 2011). Ele é uma construção sócio-histórica que está em processo e que, portanto, tem uma identidade profissional que o localiza na história e nos contextos e desafios atuais (OLIVEIRA *et al.*, 2006).

Assim, entre o profissional em construção e sua prática, existe a criança, que ao longo dos anos, tal qual o profissional, vem sofrendo tratamentos diferenciados. Isso porque as percepções e maneiras de entender a infância sofreram significativas alterações ao longo dos séculos, e todas elas contribuíram na forma peculiar de olhá-la nos dias atuais, bem como na maneira de tratar e entender o profissional que a atende. Faz-se importante destacar que as diferenças culturais, de credo, renda, sexo e raça cooperam na perspectiva de constituir esses sujeitos, dando-lhes características peculiares e posicionamentos ímpares frente à sociedade.

Por esse caminho, não se pode dizer de uma “visão” única em relação à criança, pois a forma de tratá-la e as exigências que lhes são impostas variam e estão diretamente relacionadas com o lugar em que ela se localiza na sociedade e na história.

Sabe-se que no decorrer de diversos séculos a educação das crianças sempre esteve relacionada à atribuição familiar, prioritariamente de mulheres. Após o desmame, elas passavam a ser compreendidas como “pequenos adultos”. Dessa forma, com um pouco de independência em relação à mãe/cuidadora, já começavam a ajudar nas tarefas de casa e, portanto, adentravam o processo de socialização (OLIVEIRA, 2013).

De acordo com essa mesma autora, a família era o lugar prioritário na educação das crianças, e influenciava, inclusive, na denominação das organizações que cuidavam delas em idade precoce. Como exemplo, o “termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio. A expressão italiana *asilo nido* indica um ninho que abriga. ‘Escola materna’ foi outra designação” utilizada no sentido de identificar o processo de acolhida e educação de crianças pequenas fora da família (OLIVEIRA, 2013, p. 58). Por esse mesmo caminho, Didonet (2001, p. 12) pontua que “Guarda da criança” foi o termo utilizado no início dessa “instituição no Brasil”, estando exposto na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT de 1943, o que remete aos cuidados presentes nessa prática, que orientam e conduzem a prática profissional atualmente.

No Brasil, as creches e os asilos surgiram associados à concepção de pobreza, favor, caridade e beneficência, situação essa que ainda é encontrada. No entanto, sabe-se que essas concepções aparecem também para responder às necessidades oriundas do avanço da sociedade, quando o papel feminino começa a ser alterado e as mulheres passam a sair de suas residências para atuar no mercado de trabalho, fato esse que aconteceu de forma mais intensa no Século XX.

Conforme Oliveira (1988, p. 44), a concepção de “[...] creche deve ser pensada no âmbito da evolução da economia capitalista”, sofrendo influências desse fenômeno que sempre se deu permeado pelas contradições econômicas pertinentes ao Brasil, onde coexistem “[...] crescimento com miséria e desemprego, havendo desigual uso dos bens sociais pelas diferentes camadas sociais”.

Por ocasião da entrada da mulher no mercado de trabalho, quando do desenvolvimento industrial e a partir da segunda guerra mundial, a sociedade começa a se reestruturar. Então, a mulher passa a buscar alternativas diferenciadas

para o auxílio na criação de seus filhos menores. Visando ao atendimento das crianças, as próprias mães procuram a reorganização nos seus “núcleos familiares”, e em algumas situações outras mulheres vinham a cuidar das crianças em “troca de dinheiro” (OLIVEIRA, 1988, p. 45).

O Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que aprovou a Consolidação das Leis do Trabalho, já sinalizava, em seu Artigo 389, Parágrafo 1º, que as empresas seriam obrigadas a manter lugares para amamentação, visando proporcionar que as mães guardassem “[...] sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação” (BRASIL, 1943, p. 61). A referida Lei acrescenta, no Artigo 400, que a estrutura mínima para essa guarda seria “[...] berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária” (p. 64).

Alguns empresários, até então, ofertavam algum tipo de atendimento às crianças, criando laços de dependência entre a mãe trabalhadora e a empresa, em um ambiente que mesclava paternalismo e controle da produção. Essa situação se dava na perspectiva de minimizar e minar os efeitos de um processo crescente dos movimentos operários.

Assim, ao estruturar “[...] vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais”, os empresários buscavam o controle, utilizando aqueles recursos para ajustar as relações de trabalho, ao mesmo tempo em que minimizavam os efeitos relacionados à solidificação das organizações operárias. Nessa perspectiva, se de um lado existia a crescente organização dos movimentos operários, por outro lado existia a contra força dos empresários, que ofertavam alguns diferenciais que serviam como moeda de troca com o trabalhador (OLIVEIRA, 1988, p. 46).

A referida autora ainda pontua que as poucas unidades de atendimento à criança fora das indústrias, no período que se estendeu da década de 20 a 50, eram ligadas à filantropia, sobretudo aquela relacionada ao papel da igreja católica.

No período compreendido como Estado Novo, era Vargas, tiveram início alguns esboços de políticas públicas voltadas para a infância (NASCIMENTO, 2012). Dentre eles, destacam-se:

- **Departamento Nacional da Criança** – regido pelo Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940, que “fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País” (BRASIL, 1940, p. 1);
- **Serviço de Assistência ao Menor** – Decreto-Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941, que “transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores” (BRASIL, 1941);
- **Legião Brasileira da Assistência** – órgão caritativo público que recebia subvenções estabelecidas no Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942 (BRASIL, 1942).

Por sua vez, na Constituição de 1946 a educação aparece como direito de todas as pessoas, e o ensino primário passa a ser obrigatório. Nessa legislação surge como atribuição da União o ato de legislar em relação às normas e diretrizes da educação nacional. A referida Lei indica, em seu Artigo 5º, inciso XV, alínea “d”, a competência do Estado em legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946).

Em 1961 é promulgada a Lei nº 4.024, que “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e que, no Título VI, Artigo 23, indica a oferta da educação pré-primária em “escolas maternas ou jardins de infância”. No artigo 24 é apontado o estímulo dado às empresas que têm mães como funcionárias, para que mantenham, por conta própria ou em “cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961, s/p.).

Oliveira (1988, p. 49) observa que, nas décadas de 60 e 70, surgem importantes discussões em relação ao lugar ocupado pelas camadas mais pobres da população brasileira, destacando que ficavam às margens do atendimento. Nesse sentido, havia o entendimento de que a acolhida às crianças dessas camadas em “pré-escolas, parques infantis e creches” sustentaria a possibilidade de “superação das condições sociais” a que estavam sujeitos.

Se o atendimento à criança nas creches tinha um viés relacionado à pobreza e ao amparo à mãe operária, outros fatores começam a interferir na oferta do serviço. A referida autora destaca que houve, no período, importante expansão no

atendimento, sobretudo na perspectiva de acolher crianças de “classe média e alta”. Essa situação acabou provocando avanço nesse serviço. Isso porque, em um primeiro momento, a creche era considerada o lugar para o cuidado e segurança aos filhos das mulheres operárias, e, em um segundo momento, o atendimento passava a ter uma conotação de promoção do sujeito, garantindo-lhe o desenvolvimento integral, associado a criatividade e socialização.

Com a entrada das crianças mais abastadas, sobretudo em atendimentos promovidos por entidades particulares, começa a surgir a preocupação com “[...] aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança” (OLIVEIRA, 1988, p. 49). Essa situação modifica o tom do discurso da população, que passa a exigir dos poderes instituídos um atendimento que rompesse com o paternalismo e o assistencialismo, sendo, portanto, assumido como obrigação do Estado.

Esse movimento desloca a concepção relativa ao oferecimento do serviço, que até então estava estritamente relacionado ao paternalismo empresarial ou estatal, para uma questão de direito do sujeito trabalhador e de seu filho, portanto um dever do Estado.

Em relação às legislações estabelecidas para reger a educação nacional, tem-se que a já mencionada Lei nº 4.024/1961 e a Lei nº 5.692/71 não aprofundam a questão. Isso porque delegam o atendimento às empresas, deixando de atribuir efetivamente ao Estado o ato de cumprir com o seu papel social (KRAMER, 2011).

No entanto, após o ano de 1971, a perspectiva em relação ao atendimento da criança em pré-escola altera-se profundamente, em virtude, prioritariamente, do desenvolvimento econômico e social do país. Assim, acolher crianças de 4 a 6 anos de idade passa a ser uma necessidade, independentemente da camada social (GOHN, 1992).

Essa mesma autora destaca uma das marcas significativas da década de 70, a expansão da rede particular, que visava ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Esse atendimento, sobretudo nesse momento, era direcionado também para as crianças das camadas média e alta da população brasileira. Destaca também as políticas de assistência a crianças nos municípios, prioritariamente de 4 a 6 anos, com notoriedade para o Projeto Casulo, da Legião Brasileira de Assistência – LBA,

que se deu a partir de 1974 e que se expandiu rapidamente por toda a sociedade brasileira (GOHN, 1992; ROSEMBERG, 1997; TATAGIBA, 2011). Segundo Rosemberg (2003). Assim, pode-se considerar o período 1970-1980 como demarcado por uma expansão em massa da educação infantil.

Gohn (1992) afirma que uma das características desse momento histórico, sobretudo a partir das legislações, foi uma educação denominada como compensatória, ou seja, existia o entendimento de que muitas crianças que chegavam “imaturas” ao primeiro grau eram privadas de cultura. Portanto, deveriam ter atendimento diferenciado, que complementasse o que lhes faltava, favorecendo assim a preparação para sua inserção adequada na escola, para que estivessem aptas para o processo de aprendizagem.

A referida autora comenta que o problema a ser resolvido não era o do atendimento a crianças de 0 a 6 anos, mas o fato de a educação compensatória “[...] resolver o problema da repetência no 1º grau” (GOHN, 1992, p. 70).

Em 1974, a criação da Coordenação da Educação Pré-Escolar – COEPRE, ligada ao MEC, contribuiu para as discussões relativas ao currículo da pré-escola (BRASIL, 1975; KRAMER, 2006; GOHN, 1992).

Na década de 80 recebe distinção a carta de Goiânia, elaborada por cerca de 5000 (cinco mil) participantes da IV Conferência Brasileira de Educação. Tal evento, organizado por importantes entidades que buscavam reflexões e proposições relativas à educação nacional, como Associação Nacional de Educação – ANDE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPEd e Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, que após intensos debates apresentaram o referido documento, fruto de demandas e proposições, solicitaram a inclusão na nova Carta Magna, à época em elaboração, do seguinte princípio, no que se referia a EI: “é obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico” (CBE, 1986, p. 2).

Recebe ainda menção o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento – PND da Nova República, aprovado pela Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986, que

estabeleceu as normas de desenvolvimento para o período de 1986 a 1989 (BRASIL, 1986).

No PND supracitado, a creche aparece como serviço social básico “de natureza permanente”, ainda diretamente relacionada com a assistência social, a fim de garantir cobertura às crianças vulneráveis.

Até o ano de 1988, pouco ou nada associava a creche à educação, embora existissem algumas ações isoladas. Foi nesse ano, com a promulgação da Constituição, que definitivamente a creche surgiu como garantia de direito social do trabalhador. Assim, o Capítulo II – Dos Direitos Sociais, Art. 7º, inciso XXV, aponta a “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco) anos⁶ de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2012, p. 19).

O Capítulo III trata exclusivamente “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, e o Art. 208 destaca o “dever do Estado com a educação” (p. 121), afirmando que se efetivará por meio da oferta da “educação infantil” (p. 212) nas creches e pré-escolas. Ressalta-se a competência atribuída aos municípios de manterem, com apoio financeiro e técnico da União, a Educação Infantil – Art. 30, Inciso VI (pp. 33 e 34).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, vai definitivamente cumprir os preceitos constitucionais, incluindo a Educação Infantil como uma das etapas da EB (BRASIL, 2014).

No Art. 4º é apontado que o Estado tem obrigação com a educação, que será efetivada pela garantia da Educação Básica, em que é incluída a pré-escola, bem como pela EI gratuita ofertada às crianças de até cinco anos⁷. No Art. 11, em que são atribuídas as incumbências aos municípios, observa-se, no Inciso V, a referência à oferta da “educação infantil em creches e pré-escolas”.

⁶ Nova redação dada por força da Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (Publicada no DOU de 20/12/2006), passando a vigorar, de 6 para 5 anos de idade, no Inciso XXV do Art. 7º, bem como no Inciso IV do Art. 208 (BRASIL, 2012, pp. 312 e 313). A redação original pode ser verificada nesse mesmo documento, nas páginas 316 e 317.

⁷ Nova redação dada à Lei nº 9394/96 pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, em que é acrescido: “II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”. Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

Assim, é possível encontrar dois incisos, em relação aos níveis e modalidades da educação, e a redação do Inciso I destaca que a Educação Básica é composta pela EI, EF e EM⁸.

Merece destaque a Seção II da LDB, espaço destinado especificamente para tratar da EI. No Art. 29 é apontado que a EI é a primeira etapa da EB, que tem como objetivo o “desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade” (BRASIL, 2014, p. 21). Ainda na mesma Seção, no Art. 30, inciso I, fica definido que essa modalidade de educação será ofertada em “creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade” (p. 21), além das pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos.

Nos anos que antecederam a Constituição Federal de 1988, como também a LDB de 1996, as creches encontravam-se associadas principalmente às ações de assistencialismo promovidas por entidades filantrópicas, bem como pelo poder público, servindo também como favor político em muitos dos municípios do país. Após as leis supracitadas, esse contexto modifica-se profundamente, com o reconhecimento e gerenciamento desses serviços pela esfera educacional.

Faz-se importante destacar que, na letra da referida Lei, Título VI, Dos profissionais da educação, merece destaque o Art. 61⁹, que trata especificamente de quem é reconhecido como profissional da educação básica. Ou seja, aqueles formados em instituições reconhecidas e que tenham no mínimo a habilitação para a docência expedida em nível médio de escolaridade. O Art. 62¹⁰ deixa claro que a formação do docente para EB deverá se dar em nível superior, sendo aceitas como formação mínima para a EI e para os cinco primeiros anos do EF a “oferecida em nível médio na modalidade normal” (p. 35).

A Resolução nº 1, de 27 de março de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, surge para definir quais são os profissionais e sua formação para atuação na EB, no que tange a aplicação de recursos do

⁸ Ver Título V, Capítulo I, Art. 21, incisos I e II da Lei nº 9394/96.

⁹ Nova redação dada pela Lei nº 12.014, de 6-8-2009 - Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

¹⁰ O *caput* do Art. 62 recebeu modificação em sua redação por força da Lei nº 12.796, de 4-4-2013.

FUNDEB, assim como no que se refere à remuneração de profissionais que atuam nos sistemas federal, estadual e municipal. Dessa forma, são entendidos como profissionais da EB e atuantes na Educação Infantil aqueles que, conforme Art. 2º, são “[...] habilitados em curso Normal de nível médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em programa especial devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino”.

No Art. 7º, o Inciso I, define que, em caráter excepcional, precário e provisório, poderão atuar na EI docentes não habilitados, com autorização de cada sistema de ensino. Por sua vez, a mesma CEB do CNE, na Resolução nº 5, de 3 agosto de 2010, vem fixar as “[...] diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração da educação básica pública”.

Mesmo com as significativas mudanças ocorridas com a LDB, grandes desafios ainda se esboçavam para a garantia do direito à Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos de idade, principalmente no que se referia ao financiamento desse nível de ensino. Assim, a Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006, destaca a EI como etapa da EB e, portanto, assegura o financiamento de tal serviço por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que ocupou o lugar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Até então, não existia um fundo que pudesse amparar os serviços prestados pelos municípios no que tange a EI, porém com o FUNDEB o atendimento nesse nível se solidifica e tem considerável transformação. Reforça-se que no período de aprovação do fundo ocorreram intensos debates, visto que houve a tentativa de retirar o atendimento em creches – de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos – desse financiamento (FULLGRAF, 2007).

Mesmo com essa considerável conquista, ou seja, a inclusão da EI no financiamento, ele ainda não acontecia como nos anos iniciais do EF. Nesse sentido, Jesus (2008, p. 293) acrescenta que “[...] existe um abismo entre o mínimo e o necessário [...] o FUNDEB [...] apresenta percentuais acanhados no sentido do financiamento”.

Macêdo e Dias (2011) e Bassi (2011) reforçam que o FUNDEB significou importante conquista para a EI, contudo esse financiamento ainda apresenta precariedade, no que tange ao seu montante frente às necessidades oriundas dessa etapa da educação básica.

Esses autores destacam que os recursos recebidos precisam ser complementados pelas prefeituras que gerenciam o serviço. Além disso, eles são prioritariamente utilizados no EF, que passa permanentemente por avaliações sistêmicas, com a finalidade de comprovar sua qualidade.

Ressalta-se que os recursos aplicados em educação estão aquém do necessário para a oferta de uma educação de qualidade, com profissionais bem formados em “cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social” (SAVIANI, 2008, p 16).

Macêdo e Dias (2011, p. 182) sinalizam como desafios os aportes financeiros insuficientes para o atendimento da demanda e garantia da qualidade. Considerando os resultados de uma pesquisa realizada de 2005 a 2008, esses autores comentam que os recursos previstos não foram totalmente executados. Nessa mesma lógica é destacada a necessidade de maior “controle social”, na perspectiva de verificação da real aplicabilidade dos recursos destinados ao setor.

Em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE que, entre outras decisões que norteiam a educação brasileira pelos próximos 10 anos, tem como primeira meta a universalização do atendimento a crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos em pré-escolas até o ano de 2016, bem como o crescimento gradativo, até o final do plano, do atendimento a 50% (cinquenta por cento) da demanda de alunos das creches, de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade (BRASIL, 2014b).

Destaca-se que a Meta 1, que trata especificamente da educação infantil, faz parte daquelas estruturantes do referido plano que têm como eixo a “garantia do direito à educação básica com qualidade”. No documento, afirma-se que estudos corroboram a concepção e ampliação da EI, na perspectiva de contribuição no processo de escolarização, principalmente na preparação para os estudos futuros, e também para o desenvolvimento e formação global do sujeito (BRASIL, 2014b, p. 9).

Dessa forma, a EI, como etapa da EB, fortalece-se como uma importante ação de política pública, que conta nesse instante, como afirma o documento supracitado, com o financiamento do FUNDEB. É afirmado ainda que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2013, sinaliza como acanhada a expansão da EI no Brasil, já que o atendimento a crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches, naquele ano, atingia apenas 28% (vinte e oito por cento), e na pré-escola, 95,2% (noventa e cinco vírgula dois por cento).

Ainda nessa lógica, a análise realizada na pesquisa desenvolvida pelo IBGE no ano de 2010 sinalizava que, dos alunos atendidos “[...] nas creches, 36,3% faziam parte dos 20% mais ricos da população e apenas 12,2% integravam o extrato dos 20% mais pobres” (BRASIL, 2014b, p. 16).

Silva (2015) observa, em referência à questão da formação dos profissionais sustentados pela Meta 15 do PNE, que eles deverão, até o final do plano, possuir formação em nível superior. O referido autor ainda traz em seu texto o que é proposto pela Meta 16, ou seja, a formação em nível de pós-graduação de 50% dos professores da Educação Básica.

Sendo assim, a ampliação do atendimento proposto pela Meta 1, associada à formação em nível superior dos professores (Meta 15), inclusive em cursos de pós-graduação (Meta 16), comprova a identificação da importância desse nível inicial da EB.

Ao analisar um pouco do histórico da EI no contexto brasileiro, foi possível perceber importantes e significativas ações da sociedade civil e a contrapartida governamental na perspectiva de atender e fazer cumprir as necessidades da criança, agora reconhecida como sujeito de direito. Destaca-se, portanto, o deslocamento do atendimento que se dava em nível assistencialista para um novo estágio e *status*, o de direito, nesse instante relacionado à educação.

A CF de 1988 e a LDBEN de 1996 tiveram importantes contribuições, visto que ofereceram sustentação para as ações que solidificam o atendimento. Destaca-se a inclusão da EI, sobretudo em creches e pré-escolas, na ordem da Educação Básica e, portanto, merecendo a cobertura do FUNDEB. Por esse mesmo viés, o

profissional que atende a essa demanda, reconhecidamente docente, deve, portanto, ser reconhecido e tratado como professor.

Observa-se, em história recente, que esse nível de ensino ganha o status de educação e que as crianças, sujeitos de seu trabalho, começam a ser reconhecidas como cidadãos de direitos. Esse reconhecimento acontece prioritariamente no final do século 20 e, de maneira especial, no Brasil, essa intensificação e forma de ver a criança da educação infantil ganha força e solidez após o advento da Constituição Federal de 1988.

Há de se destacar que, durante os anos que antecederam a constituição federal, e até recentemente, o atendimento a crianças pequenas, principalmente as das creches, estava associado ao assistencialismo, à troca de favores políticos e ao atendimento de crianças pobres, filhos de operários. Dessa forma, os profissionais que atuavam como cuidadores desses pequenos não tinham, necessariamente, uma formação específica, sendo comum que fossem auxiliares de creches, pessoas com baixos salários. Eram, quando muito, formados em nível médio de escolarização.

Com o advento da EI como direito, novas questões começam a surgir, e estão diretamente relacionadas com a atuação profissional. Exigem uma nova postura frente às crianças, já que existem especificidades que demandam do público alvo, que está em pleno desenvolvimento e que necessita de educação e cuidados diferenciados.

Nesse sentido, em relação aos profissionais da EI, Cerisara (2002, p. 13) sinaliza que, independentemente da forma como são tratados e/ou denominados, “[...] sejam eles auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil [...] passarão a ser considerados professores e deverão ter formação específica na área”, visto que essa situação é o que garante a Lei 9394/96.

Ainda em relação à formação profissional para atuar na EI, o estudo realizado por Wiggers (2009), em 73 municípios do estado de Santa Catarina, demonstra a desconsideração da importância da formação profissional adequada para os profissionais, principalmente quando ele exerce suas atribuições em creches. Assim, cabe uma pergunta importante que tem sido apresentada constantemente

em diversas situações: que profissional é esse? É professor, educador, pajem, cuidadora, crecheira, auxiliar, mãe, recreadora, monitora? (CERISARA, s/d – b; CERISARA, 2002; GOMES, 2008; ASSIS, 2009; COTA, 2007, 2007b; CORSINO, 2010).

Sabe-se que não é apenas uma questão de simples nomenclatura da função, pois por detrás desses nomes existe uma concepção diferenciada de educação, de percepção da criança, do sujeito professor e da forma como esse profissional é tratado.

As denominações que esses profissionais recebem não são desprovidas de intenções, pois são marcas de uma visão ainda distorcida do “Ser Professor na EI”, da importância profissional, dos aspectos pedagógicos inerentes à prática, do cuidado que existe e que se relaciona intimamente com o fazer pedagógico, com a intencionalidade do professor, com o desenvolvimento humano e com os processos de aprendizagem decorrentes da idade e condição de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Nesse sentido, os professores da EI, em sua maioria mulheres, têm diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Trabalham em organizações que perpassam o público e o doméstico “[...] em uma profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente” (CERISARA, s/d; p. 5).

Essa mesma autora chega a argumentar que há uma nova identidade para a professora de EI que se constitui com base nas especificidades de atuação. Nesse sentido, ela sinaliza que existem dois pontos centrais da prática profissional: a questão da maternagem e o trabalho doméstico (CERISARA, 1996; 2002).

Cota (1997) reforça que o ser mulher, a feminilidade e a relação com o cuidado presente na prática profissional influenciam diretamente o docente e contribuem em sua constituição identitária. Em seu texto, a autora questiona a relação entre ser paciente, ter amor e ser dedicado como fronteiras identitárias desses sujeitos.

A autora ainda faz um contraponto entre o cuidado e a educação como binômio presente na EI, embora sinalize, com base na pesquisa realizada, que

existe “ênfase no cuidar” (COTA, 1997, p. 8), observando que este último ainda pode se relacionar com atribuição feminina e destoar do aspecto pedagógico.

Nesse sentido, Kramer (2005, p. 57) questiona: “[...] educar não significa cuidar?” Ela ainda pontua que somente uma sociedade que traz consigo marcas de um período escravagista favorece aos seus sujeitos uma diferenciação de práticas, como se cuidar e educar fossem questões antagônicas e o profissional que cuida do corpo não pudesse cuidar também da cognição.

A autora comenta que somente uma sociedade que teve em sua história a diferenciação entre “[...] casa-grande e senzala poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene – e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais” (KRAMER, 2005, p. 57).

A questão da indissociabilidade entre cuidar e educar é indicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Tal legislação trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e aponta como “ideia-força” presente no processo de consolidação desse nível de ensino “[...] a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar” (BRASIL, 2013, p. 9).

Como pode ser observado, os atos de cuidar e educar são apontados na legislação como inseparáveis e passíveis de contribuir, com a “função social da Educação Básica”, no atendimento ao estudante desde a creche, perpetuando esse atendimento para além do Ensino Médio. Dessa forma, cuidar/educar está relacionado com a compreensão de que “o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (BRASIL, 2013, p. 17)

O cuidado pode ser compreendido como o ato de resguardar a pessoa, garantindo a ela o atendimento necessário, valorizando o sujeito que ali está, com suas peculiaridades, idiosincrasias, ofertando-lhe o respeito e a atenção necessários. O referido documento ainda sinaliza que “educar exige cuidado; cuidar é educar” (p.18).

É proposto no documento que educar é um desafio presente nas relações humanas, sobretudo permeadas pelas dificuldades de se lidar com as pessoas, que são diferentes, imprevisíveis e, ao mesmo tempo, semelhantes.

Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p18).

Cuidar-educar originam-se na capacidade consciente do sujeito, na condição de trazer para si experiências de valor humano, interferindo diretamente em sua conduta como pessoa. Esse valor, importante na sociedade, deve demarcar o comportamento dos sujeitos, favorecendo o respeito a si próprio, ao outro, à sociedade e à natureza. Como explicita o documento, “[...] valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade” (p. 18), de todos os seres humanos.

É necessário entender o cuidar-educar de forma ampla, uma vez que já não é possível restringir-se à concepção do cuidado das crianças de creches relacionada ao favor ofertado às mães, dando a elas condições de atuar profissionalmente. Cuidar-educar são contextos de formação humana, presentes e necessários na vida da criança (SILLER, 2008).

Para educar-cuidar é imperativa a presença de sujeitos profissionalizados, que tenham formação adequada a um formador, com condições de interagir com crianças pequenas e de cumprir com as atribuições inerentes ao papel social de educador infantil.

A prática tecida na educação infantil convida a acolher, interagir, olhar e reconhecer as necessidades das crianças, e muitas vezes esse convite não é observado como pedagógico, relacionado ao ato de educar e imprescindível à formação humana.

Na EI, o cuidar-educar

[...] crianças de 0 a 6 anos passa a ser a expressão cada vez mais utilizada para designar uma orientação compatível com o atendimento a crianças nessa faixa etária em contextos coletivos e torna-se um dos principais pré-requisitos para a ação dos profissionais de educação infantil (MACHADO, 2000, p. 195).

A ação dos professores deve ser permeada de intencionalidade, sustentada na prática pedagógica por meio de expressões que orientam o percurso de atendimento às crianças. Contudo é possível observar nesta pesquisa certa dificuldade daqueles que atuam com criança de 0 a 3 anos de idade, já que é perceptível que o professor não se reconhece e que não é reconhecido profissionalmente.

O professor deve lançar mão do ato de cuidar-educar na EI, pois é por meio dessa prática que as crianças chegam a ter acesso à linguagem, nas suas mais diversas formas. O profissional deve estar capacitado para agir como mediador do processo, favorecendo o discurso, a prática e a vivência dos valores perpassados na atuação ao cuidar-educar (SECCHI; ALMEIDA; 2007).

Azevedo (2013, p. 14) sinaliza que é comum encontrar, em dados momentos, práticas pedagógicas românticas, bem como práticas cognitivistas, as primeiras, ligadas ao cuidar que perpassa pelas ações direcionadas ao corpo, a higiene e a alimentação, enquanto as segundas aparecem relacionadas às “[...] ações de ‘educar’, entendidas apenas como ‘ensinar’ leitura, escrita e conteúdos escolares”.

A autora conclui:

[...] são práticas que revelam concepções de crianças e Educação Infantil que separam/dissociam cuidado e educação, entendendo-os como aspectos distintos no atendimento infantil, portanto passíveis de serem vivenciados separadamente (AZEVEDO, 2013, p. 14).

Cuidar-educar são aspectos inseparáveis e base para a prática pedagógica do professor, para a sustentação das ações, e constituem o norte para o profissional. Ressalta-se que um aspecto não deve ser visto separado do outro, ou como se fossem distintos da prática, ou seja, para se educar é necessário cuidar, e ao cuidar se estará educando. O professor atuante na EI deve ser capaz de atender

às necessidades de formação integrada das crianças, compreendendo que nessa educação o cuidado estará presente, perpassando todas as ações.

Ressalta-se a relação existente ao longo dos anos e que causou uma ruptura entre assistência e educação, contribuindo para a separação dos aspectos cuidar/educar. Essas situações corroboraram a existência de dois tipos de profissionais, aqueles que educam e aqueles que cuidam, como se os primeiros fossem dignos do cargo de professores, enquanto os segundos seriam profissionais de segunda categoria.

Essas situações contribuem para a sensação do professor da EI, um profissional que, pelos seus discursos, encontra dificuldade de se constituir como professor sem se reconhecer e sem ser reconhecido como tal.

Azevedo (2013, p. 91) acrescenta:

A dicotomia assistência/educação, que por muitos anos permeia o atendimento infantil, reforçada pelas políticas públicas para a educação, contribuiu para que se criasse, também dois tipos de professor, ou seja, um disposto a cuidar, limpar, alimentar as crianças menores (de até 3 anos), e nos moldes escolares outro que, [...] desenvolveria um trabalho educativo, destinado as crianças maiores (4 a 6 anos).

Essa diferenciação no atendimento e no tratamento das profissionais é perceptível nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, na sensação deles no desempenho da função, ou quando participam de capacitações com seus colegas, que na rede são nomeados como professores. Tais situações estão evidenciadas no Capítulo IV.

Vale resgatar o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” elaborado pelo MEC em 1994, no qual fica caracterizada a necessidade de melhor aparelhar esse profissional para a vivência na prática do “binômio educar/cuidar” (BRASIL, 1994, p. 78).

Esse documento reforça que

[...] não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da profissional que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis (BRASIL, 1994, p. 79).

A profissional de EI tem garantida nos documentos orientadores a condição de professora, contudo a diferenciação no tratamento, a forma como é enxergada sua prática e a desvalorização do trabalho com as crianças menores a colocam em um lugar permeado pela incerteza e indefinição. Encontra-se na extremidade, no lugar de menos valorização profissional e, portanto, segregada em seu espaço de atuação.

Ainda em relação à dicotomia assistência/educação, Cerisara (2002, p. 10 e 11) afirma que existe uma “falsa divisão” na concepção de EI: um trabalho relacionado mais ao assistencialismo que, por sua vez, cuida das crianças mais pobres da população, numa perspectiva de “práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar”, e outro trabalho, uma concepção relacionada aos aspectos educativos, porém nesse caso direcionado para as atividades educativas prioritariamente relacionadas às do Ensino Fundamental.

Com base em pesquisas realizadas na área, a autora afirma que é possível constatar o porquê de essas concepções serem falsas, já que em ambos os casos tinham um caráter educativo. Dessa mesma forma, aquilo que se dava na ordem do “cuidado”, relacionado às necessidades básicas do sujeito, aos aspectos de higiene, sono e alimentação, era desvalorizado e mais direcionado à concepção de que servia ao atendimento das camadas pobres da população. Por sua vez, as atividades que supostamente tinham um caráter mais pedagógico estariam voltadas para as camadas menos pobres, portanto “[...] entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor” (CERISARA, 2002, p. 11).

Campos *et al.* (1983) afirmam que no interior das instituições escolares existem hierarquias em que as funções desempenhadas assumem lugares diferenciados. Assim, as funções de direção e supervisão percebem melhores remunerações, se comparadas com a remuneração daqueles que executam o atendimento direto às crianças. Essas autoras ainda pontuam que na creche essa situação é ainda mais complexa, visto que existem outros fatores que interferem no processo, por exemplo, a relação estreita da creche com o feminino e com as tarefas domésticas.

As referidas autoras chegam à conclusão de que alguns dos problemas intimamente ligados à pouca valorização da função seriam decorrentes da atividade relacionada à garantia de sobrevivência dos alunos, e também do fato de estarem relacionados ao atendimento de crianças na mais tenra idade.

Assim, as mesmas autoras propõem uma síntese para explicar essa hierarquia das funções pautadas em três “fatores” principais: “atividade direta com o educando [...] idade do educando [...] proximidade do corpo” (CAMPOS *et al.* 1983, p. 11 e 12).

Em se tratando da “atividade direta do educando”, as autoras postulam que, quanto mais relacionada ao atendimento à criança, menor seria a valorização profissional. A notoriedade profissional estaria na contramão da “idade do educando”, e os sujeitos que atendem crianças pequenas, conseqüentemente, teriam menor importância profissional. Por fim, a questão da “proximidade do corpo”, e nesse aspecto as autoras identificaram que, quanto mais relacionado à sobrevivência, à higiene e ao cuidado, menor seria o “prestígio profissional”.

A diferenciação e hierarquização existente no âmago da profissão docente relaciona o profissional ao fato de que “[...] quanto menor a criança/aluno, menor a diferenciação desses papéis e menor a profissionalização assegurada por formação, salário e condições de trabalho” (ALVES E BARBOSA, 2011, p. 8). Tal situação coloca o professor da educação infantil como aquele que tem vocação, que exerce um tipo de sacerdócio e que tem como valor maior o fato de fazer o bem, cumprindo uma missão no mundo.

Ainda em relação ao trabalho com crianças pequenas, Rosemberg (1994, p. 54) refere a dificuldade enfrentada por alguns municípios, na década de 90, para encontrar professores habilitados para exercerem a função de professores em creches, visto que esses profissionais consideravam o fato de trocar fraldas como atribuições “menos nobres”, que desmereceriam o fazer profissional.

Compreendendo que esses fenômenos e formas de interpretar a prática constituem o sujeito professor, pode-se confirmar, por meio da TRS, assunto abordado no Capítulo seguinte, que a identidade profissional é moldada nas relações sociais, nas concepções e formas de perceber o outro e a si próprio, de

perceber sua prática e de identificar a forma como é vista e tratada profissionalmente.

Pode-se afirmar, contudo, que a prática profissional está mesclada por essa dicotomia e pelo feminino, que pressupõe a professora em sua interface com o modelo de mãe. Cota (2007, p. 10) salienta que o “[...] trabalho que desenvolvem nas creches acaba sendo uma extensão do doméstico, ou ainda, para muitas a maternidade e o zelo são importantes para o trabalho que desenvolvem”.

Dagnoni (2012, p. 1) sinaliza que, em perspectiva nacional, o perfil do profissional para atender crianças pequenas está pautado em ser do “gênero feminino”, além de ter “habilidades para o cuidado diário”. Dessa forma, saber cuidar do corpo, do banho, da troca de fraldas e da alimentação parece bastar para exercer funções com crianças em creches.

A autora salienta que existem particularidades no que se refere ao atendimento de crianças em creches e pré-escolas, e que, para as primeiras, as nomenclaturas utilizadas não se caracterizam e nem se aproximam de um trabalho educativo. Ela destaca que essas nomenclaturas “[...] parecem velar a identidade do professor de 0 a 3 anos” (DAGNONI, 2012, p.1).

Ainda nesse sentido, Haddad, Cordeiro, Monaco (2012, p. 137 afirmam que o trabalho desempenhado nas creches se diferencia do desenvolvido em pré-escolas porque o primeiro está mais relacionado com o doméstico, em que se tem a “[...] **criança** como sujeito” diferente da pré-escola com um apelo mais pedagógico, possuindo “o **aluno** como sujeito” (grifo nosso).

Assim, o tratamento e a diferenciação favorecem a percepção de que a criança da creche não é aluno e que o aluno da pré-escola não é criança. Da mesma maneira, tal percepção acaba refletindo no profissional, um sujeito que vivencia contradições, a dificuldade de se constituir como professor sem se reconhecer e sem ser reconhecido como tal.

Nessa perspectiva, é sinalizada a ambivalência profissional, em que pese “a função materna e a função docente”, da mesma forma em que existe uma discriminação relacionada com o feminino. Na primeira situação, em que a **criança** é o sujeito, a prática encontra-se permeada por atividades relacionadas com o

contato físico, por meio do pegar no colo e da higiene. Assim, as relações estabelecidas nessa ordem, segundo as autoras, “[...] estariam mais próximas do espaço doméstico; portanto, consideradas menos profissionais” (HADDAD, CORDEIRO, MONACO, 2012, p. 137 e 138).

Por sua vez, Silveira (2006, p. 30) destaca que o pressuposto para atuação na EI passa pelo sentimento de gostar de crianças, ser paciente, saber cuidar e proteger. Nessa lógica, a autora sinaliza que “[...] creches e pré-escolas são territórios femininos”, pois as mulheres apresentam essas características, em virtude dos aspectos relacionados à maternagem.

Cruz (2008, p. 02) faz notar os desafios postos à profissionalização dessas professoras, decorrentes de sua vinculação histórica ao feminino e ao privado, uma vez que as práticas desenvolvidas pelas profissionais aproximam-se e pautam-se em “[...] experiências domésticas ou num pretenso pendor natural das mulheres para o trato com a criança pequena”. Isso porque suas atribuições cotidianas estão intimamente relacionadas com as desenvolvidas pelas mulheres no universo doméstico.

Assim, o ato de educar crianças pequenas articula-se à atenção pessoal com o outro, e sua conceituação está relacionada aos aspectos da vida privada e também da pública, na relação estabelecida no âmbito familiar e também no âmbito profissional. A visão feminina da profissão é designada pela cultura, apontando um espaço marcado pela “[...] concepção de mulher professora que vai ao encontro do modelo de mãe” (COTA, 2007, p. 09). Essa construção sócio-histórica que coloca a profissão docente relacionada ao papel feminino, da mãe, necessita ser reelaborada, especificamente no âmbito da EI.

Na sociedade brasileira, o cuidado de crianças está intimamente relacionado aos papéis desempenhados pelas mães e professoras. Muitas análises relativas a essas atuações apontam na perspectiva de relacionar essa prática “[...] às mulheres e à feminilidade como fonte de desqualificação” (SILVA, 2011, p. 57).

Melo (1982) salienta que a conjuntura que associa a prática profissional ao feminino vem contribuir para a condição da professora, aproximando-a de uma visão afastada do aspecto profissional e colocando-lhe um compromisso com o amor e

com a vocação que ultrapassa o senso de profissionalismo, tão necessário à profissão docente.

Ressalta-se que a identificação dessa atuação profissional com o feminino ratifica as relações de poder constituídas ao longo dos anos, demarcadas pela desvalorização da mulher e também da profissão docente, sobretudo quando a atuação profissional acontece com crianças pequenas.

Vianna (2001) pontua que a relação do gênero feminino com a docência está articulada com o preconceito que atravessa práticas sexistas, contribuindo com os estereótipos e os papéis relacionados à mulher, colocando-a em lugar de inferioridade em relação ao homem.

A autora destaca: “O processo de feminilização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola” (VIANNA, 2001, p. 90).

O papel atribuído às profissionais da EI está relacionado ao que se espera da mulher mãe-educadora que obteve essa qualificação ao nascer, pois se trata de uma atribuição inerente à figura feminina e, portanto, inata. É como se a mulher se constituísse para essa função/missão desde o nascimento, pois se trata de instinto materno (ALVES; BARBOSA, 2011).

Merece destaque o fato de que a concepção desse papel da mãe-educadora que cuida dos filhos de forma inata é uma construção social, tal qual apresenta Badinter (1985) em sua obra “Um Amor Conquistado: o mito do amor materno”. Essa perspectiva associada à mulher nos dias atuais e de forma peculiar às professoras de crianças pequenas é uma construção moderna que se relaciona com o poder exercido pela figura masculina.

No decorrer do livro é perceptível o processo de construção sócio-histórica da visão relacionada ao amor. Isso porque a visão moderna traz a ideia de algo inato e presente em todas as mulheres; contudo, de acordo com a autora; fica claro que se trata da construção histórica de um sentimento adquirido e construído na coletividade. A autora propõe que o materno não é um sentimento universal, presente em todas as mulheres das mais diversas culturas.

A visão de maternidade e do papel da mulher foi sendo construído por meio de discursos masculinos que, ora as culpavam por não cuidarem adequadamente dos filhos, ora as desmoralizavam quando não optavam pela maternidade. O papel da mulher e, portanto, da professora foi sendo elaborado historicamente, por meio de processos políticos, econômicos e sociais, permeados pelas relações de poder.

A atribuição da professora e a sua relação com a maternidade dificultam a profissionalização e interferem diretamente em sua construção identitária docente. Assim, a identidade é forjada na imprecisão entre a casa e a creche, entre o ser “tia” e o ser profissional. Existe nesse ponto uma contradição entre o papel da professora e o da “tia”, sendo essa última uma pessoa da família, alguém que cuida por ser de casa e por ser mulher, não necessariamente uma profissional docente (ALVES; BARBOSA, 2011).

Parece haver certa imprecisão no que tange a identidade dessas profissionais, professoras na educação infantil, visto que existe ambivalência na profissão, ora apelando para o profissional, ora para o aspecto de vocação. Em dados momentos, é caracterizada pelo público e, em outros momentos, pelo privado, pela função docente em contraponto com as atribuições maternas, pelo educacional em contraposição com o cuidado necessário à prática cotidiana (SILVA, 2011).

Reforça-se que o cuidado e a educação são faces de uma mesma “moeda” e que são garantidos e reforçados em documentos oficiais, porque para assegurar o desenvolvimento infantil faz-se necessário o cuidar e também o educar. Esses atos presentes na EI não podem ser descaracterizados e separados da essência pedagógica, que garante o desenvolvimento humano, a formação e o aprendizado.

A creche tem o importante papel do cuidado e deve ser vista como um espaço social em que os aspectos públicos e privados se articulam e contribuem para a formação do sujeito. Dessa forma, na escola deve-se garantir o desenvolvimento por meio do relacionamento interpessoal, que é também educativo e favorece a inserção na cultura (CERISARA, s/d).

A dicotomia cuidar/educar deve ser trabalhada, visto que essas duas funções devem existir na prática pedagógica de forma articulada, para favorecer o

desenvolvimento da criança. Todas as atividades que se relacionam com a higiene, troca de fraldas, banho, carinho e amor, presentes na EI, não devem ser descaracterizadas; no entanto, devem ser vistas pelo lado da atribuição pertinente ao professor, e não diminuem a importância de sua prática, pelo contrário, essa prática deve reforçar o mérito do ser e fazer profissional.

2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Pela perspectiva de Moscovici (2009), é impossível conhecer os sujeitos sem que se considere sua inserção na sociedade, na cultura, nos movimentos políticos, sociais e econômicos, enfim, sem que se reconheça esse ator como alguém historicamente construído, um sujeito sócio-histórico.

Assim, reconhece-se a área educacional como um espaço privilegiado para ser explorado, tanto pela socialização que lá ocorre, quanto pela produção científica, e também pelo saber ali compartilhado, em virtude do processo comunicacional e da interação humana. Nesse campo de atuação humana, práticas sociais são vivenciadas, significados são compartilhados e saberes são construídos.

Como sinaliza Sá (1998), a área da educação torna-se um campo amplo para a análise de discursos, pois nele está a presença determinante dos processos comunicacionais. Isso porque é uma extensão do cotidiano, e nele se mobilizam e se constroem conhecimentos, sendo terreno fértil para as RS.

Gilly (2002) reforça que o campo teórico das RS favorece a explicação dos dispositivos que interpelam os aspectos sociais, interferindo nos processos educativos e ratificando os discursos e resultados encontrados no universo da escola.

O referido autor pontua:

[...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (GILLY, 2002, p. 233).

Por esse caminho, essa linha teórica proporciona a análise dos discursos dos sujeitos e do modo como favorecem a construção das relações do conhecimento com o objeto de representação. O mesmo autor acrescenta que essas representações acontecem e se constroem nas contradições, e que essas últimas contribuem para que os sujeitos possam se adaptar à realidade do discurso frequente no grupo.

As RS favorecem, portanto, que os sujeitos mantenham o equilíbrio e a coerência no desenvolver de suas práticas sociais, na leitura que fazem dos processos desse grupo, e também na maneira como expressam seus sentimentos e saberes relativos aos fenômenos que os interpelam. Segundo Moscovici (2012, p. 46), “[...] a representação social é a ‘preparação para a ação’, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer”.

O autor supracitado argumenta que as RS devem ser observadas em sua íntima relação com os aspectos psicológicos do sujeito, com aqueles oriundos do social, das vivências e intercorrências da sociedade e da cultura, portanto presentes nos contextos educacionais. As RS contribuem para a percepção da “[...] textura psicológica autônoma como algo que faz parte de nossa sociedade, de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2012, p. 42).

Dessa maneira, a TRS preocupa-se com a “[...] inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento”, e esse processo, que ocorre em nível individual e coletivo, contribui com as representações, com a ampliação do conhecimento e com o saber do senso comum (CRUSOÉ, 2004, p. 106).

O conhecimento das RS do professor compõe-se de um conjunto de fatores organizados que resgatam atitudes e trazem julgamentos. Além disso, difundem informações que são construídas a partir do fenômeno social que perpassa as relações dentro da escola, nas relações com os pares, no contato com os alunos e demais membros da comunidade escolar. Essas informações também denotam a maneira peculiar de o grupo profissional entender as demandas dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, pode-se compreender a importância dessa teoria no que se refere à compreensão e reflexão em relação à prática docente, pois ela é elaborada a partir das representações que o profissional faz sobre o que é ser professor, nesse caso, professor de EI. Essas representações se entrelaçam com os conhecimentos adquiridos nas formações inicial e continuada, e também com os processos de

construção e reconstrução que acontecem no exercício da profissão, ou seja, na prática.

Nesta pesquisa, buscou-se a compreensão do professor da Educação Infantil, um sujeito posicionado nas dimensões pessoal e técnica, as quais o caracterizam como profissional.

As representações dos professores sobre os saberes necessários para a prática profissional favorecem a evolução das representações relativas à formação e identidade docente no exercício da função nas creches.

Assim, o professor em exercício recebe saberes que se consolidam no cotidiano, e muitos deles são distintos dos formulados e apresentados durante a sua formação acadêmica. Sousa e Boas (2013, p. 776) acrescentam que o professor “[...] irá exercitar um conjunto de habilidades de modo a articular seus conhecimentos com as condições que lhe são apresentadas”.

Nessa lógica, as autoras ainda apontam que o melhor desempenho profissional não se dá pelo professor que demonstra dominar os conteúdos relacionados a sua profissão, mas por aqueles que conseguem relacioná-los a outras variáveis e conteúdos e que, com isso, captam o melhor desempenho de seus alunos.

Esses outros conteúdos são aqueles que se constituem na prática profissional, nos discursos presentes entre os pares educativos e que se consolidam como representações sociais da profissão. Assim, o sujeito professor é socialmente constituído e elabora a sua realidade.

Ainda por esse caminho, a compreensão do professor em processo contínuo de formação deve ser “considerada em uma perspectiva psicossocial”, que:

[...] não envolve somente o domínio cognitivo de uma área de conhecimento, mas requer a compreensão dos processos de constituição da identidade profissional, da produção de sua subjetividade, das relações que o professor desenvolve com o outro e com os diferentes outros que participam da produção de sua formação (SOUSA e BOAS, 2013, pp. 776, 777).

Portanto, a construção da identidade profissional do sujeito é subjetiva e acontece nas relações com os outros, que contribuem em sua formação.

Em pleno exercício da profissão, esses sujeitos constroem representações relativas às atitudes profissionais que funcionam como filtros que separam, reorientam e modificam os conhecimentos construídos na prática. Assim os professores incorporam novos conhecimentos a partir do exercício profissional.

Ressalta-se que as RS relativas ao fenômeno das relações humanas e das práticas sociais no campo educacional trazem relevantes possibilidades de análise. A escola é sistematicamente caracterizada pelas práticas sociais, portanto, intermediada pela linguagem e comunicação.

Nesses espaços são possíveis diversas análises, pois são ricos em detalhes e apresentam vivacidade e dinamismo, o que ocasiona mudanças permanentes no ser e fazer profissional, gerando novos discursos, novas práticas, intervenções e, conseqüentemente, favorecendo o surgimento das RS.

A organização da experiência cotidiana na escola, a maneira pela qual o sujeito incorpora discursos, explica fatos que nem sempre possuem fundamentação científica, favorece a RS, sendo essa capaz de proporcionar a compreensão da maneira pela qual os sujeitos organizam seus pensamentos.

Os professores da EI fazem parte de um grupo cuja atuação é regulada e marcada pelos universos reificados (Constituição, LDB, Diretrizes Curriculares para Educação Infantil) e consensuais (discurso originado no próprio grupo de professores), com destaque para o saber consensual que determina as práticas no cotidiano, intervindo, moldando e caracterizando as formas de ser e fazer na profissão.

A análise do processo de construção identitária do “Ser Professor” à luz das RS traz embasamento para a compreensão dos muitos discursos existentes nas escolas, de forma especial nas creches que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

Esses discursos são oriundos do saber consensual, que determina os papéis desempenhados pelos profissionais nas unidades de EI, passando pelas atuações, conceitos, convicções, ideologias e arbítrios que perpassam os discursos produzindo as RS do “Ser Professor” que, por sua vez, interferem na linguagem, no discurso e nas práticas sociais, no coletivo dos professores.

Moscovici (2012, p. 27) reforça que “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”. Os professores, pelo processo comunicacional, alteram comportamentos, estabelecem novas ações e direcionam suas práticas.

Nesse sentido, Moscovici (2001, p. 62) sinaliza que existe uma íntima ligação entre aquilo que é individual e aquilo que é social, em uma sociedade em permanente transformação. Portanto, ele entende que existem continuidades, nos fenômenos a nossa volta, e sobretudo descontinuidades, que ocorrem e estão presentes no processo comunicacional, promovendo verdadeiras rupturas. O autor afirma também que não existe “[...] uma vida social já feita, mas uma vida social em vias de se fazer”.

Sendo social, acontece por meio e a partir das relações entre os sujeitos. A RS não é o reflexo do mundo externo e não se impõe à pessoa por meio de fenômenos ideológicos; ela é construída pelo sujeito em suas relações interpessoais, tornando-se realidade estruturada que não se limita à soma das representações. Essas representações se originam da observação da realidade feita pelo sujeito, e são propagadas pelo discurso e pela prática (CRUSOÉ, 2004).

Crusoé (2004, p. 109) destaca que, por meio de

[...] observações e relatos, surge um tipo de conhecimento. Um conhecimento originário do diálogo, do intercâmbio de ideias e impressões, da transmissão de informações. O diálogo permite que determinados conceitos ganhem competência e passem, muitas vezes, a ter um formato enciclopédico. Esse conhecimento exprime algumas das “ideias que pairam no ar”, que são capazes de revelar o que um determinado grupo pensa sobre alguma situação determinada.

O diálogo que surge favorece ao grupo a coerência do discurso, pois proporciona a disseminação das informações e emoções, permitindo que no “senso-comum” elas se aglutinem, de maneira a transformar os sujeitos em sabedores de determinado assunto.

Crusoé (2004) reforça que o sujeito social não é concebido separadamente do objeto, pois, para a TRS, ele é como uma extensão do comportamento dos membros de um determinado grupo.

Conforme Moscovici (2009, p. 210), “[...] do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluídas em teorias”.

As RS favorecem a formação de comportamentos e de orientação dos processos de comunicação entre as pessoas de um dado grupo social. De acordo com Moscovici (2009b, p. 24), “[...] o que marca a existência de um grupo é um destino comum compartilhado por seus membros”.

Jodelet (2009b, p. 111), por sua vez, afirma que as “[...] representações são sistemas teóricos que permitem aos atores sociais compreender, interpretar seu ambiente natural e social e nele se situarem”. Ou seja: as RS favorecem a familiarização necessária ao sujeito humano, proporcionando a ele sentir-se parte de um grupo e favorecendo-lhe a construção de sua identidade coletiva.

Nesse sentido, os sujeitos não abarcam toda a fundamentação teórica, o conhecimento relativo a um dado fenômeno ou situação – saber ratificado, o que tende a favorecer o processo de produção de novos discursos e compreensões relacionadas com os fenômenos que acontecem no coletivo. Esse processo tem funcionalidade própria para o grupo social, já que auxilia na formação de comportamentos e oferece a tônica da comunicação social, ou seja, proporciona o surgimento das RS (CASTRO, 2002).

As RS surgem na coletividade, nos grupos sociais, contribuindo com atitudes e comportamentos específicos, favorecendo interpretações e formas de comunicar diferenciadas. A TRS sinaliza para a diversificação de concepções e ideias que refletem a maneira como o poder surge e é gerenciado nos espaços de atuação, podendo, portanto, gerar diferenciações nas representações (SANCOVSKI, 2007).

Guareschi (2011, p. 7) pondera que o sujeito humano é um ser “[...] singular, sim; mas não estamos sós. E mais: sou assim porque há outra realidade comigo, antes de mim, além de mim, que é o social, ou a sociedade”. Dessa forma, as RS estão presentes nesse sujeito, que não está só; por necessidade, ele se comunica

e quer se fazer entender, mesmo que não tenha um domínio completo do objeto de representação.

É comum, portanto, que os discursos coletivos se diferenciem, devido às características inerentes aos grupos que regulam os discursos e o comportamento das pessoas. Os professores, compreendidos a partir da amplitude de suas idéias e do processo reflexivo a que estão subordinados na prática, têm concepções próprias relativas às linhas teóricas a que estão submetidos. Falam a partir do que assimilam, sobretudo do que adquirem na prática e na relação com seus pares. Dessa forma, as RS favorecem o discurso, ao mesmo tempo em que permitem a construção identitária do professor.

As RS são caminhos encontrados pelo sujeito, que necessita adaptar seus conhecimentos àquilo que é trazido pelos pares, em torno da experiência. Pode-se dizer que é uma forma de assimilação e adaptação da teoria e dos discursos à situação cotidiana.

Assim, à luz dos estudos de Oliveira e Werba (1998), entende-se que as RS dos professores são teorias relativas aos saberes dessa população. São saberes do senso comum, construídos e divididos pela coletividade, sempre com a finalidade de partilhar e interpretar o real da vivência, do cotidiano e da prática docente.

Nessa perspectiva, Jodelet (2009) afirma que o sujeito não vive separado das suas concepções e modos de vida, visto que essas concepções formadas no social contribuem para a interiorização de práticas, para a emergência de novos discursos, constituindo representações e interferindo em suas elaborações.

A interiorização e as intervenções permitem construções, surgindo novas concepções que dão às RS dinamismo característico, que lhes permite que tenham força de socialização e de construção da realidade do grupo social. As representações, portanto, perpetuam no compartilhamento entre os sujeitos sociais, porque não são apenas o reflexo da realidade, mas fenômenos oriundos das relações humanas.

A origem teórica das RS encontra-se na busca dinâmica pelo conhecimento do mundo a partir da lógica do senso comum; portanto, entender essa concepção teórica pressupõe a busca do olhar de pessoas que representam algo sobre

pessoas ou objetos, numa perspectiva relacional entre sujeito e objeto (FONSECA, MORAES e CHAMON, 2009).

Moscovici (2009) apresenta dois tipos de conhecimentos: categorias de universo de pensamentos que perpassam os discursos e as práticas dos sujeitos nos seus mais diversos grupos sociais. Segundo esse autor, existe o universo reificado, que também pode ser entendido como relacionado ao científico, e o universo consensual, entendido como o discurso do senso comum, aquele que, utilizado sem seguir o rigor científico, contribui para que o sujeito organize suas experiências cotidianas. Sá (1993) reforça que as RS têm origem também no saber científico, ou seja, nos conhecimentos advindos dos universos ratificados.

Nessa lógica, com fundamento em Sancovski (2007), pode-se entender que não existe uma diferenciação hierárquica entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico. Isso porque Moscovici (2009) compreende que o conhecimento oriundo do senso comum é legítimo e não deve ser tratado como corrompido e sem importância, pois se associa ao saber científico, favorecendo redes de comunicação, dando vida à sociedade.

A aproximação entre os conhecimentos científicos e os do senso comum permite aos sujeitos familiaridade com os temas do dia a dia, dando-lhes condições de compreensão e assimilação. A “[...] familiarização é sempre processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar” (MOSCOVICI, 2009, p. 20).

Por meio da ancoragem o sujeito traz para próximo de si o que é sem sentido e estranho à sua concepção, traz para o familiar aquilo que não é familiar. Trata-se de um processo que converte algo estranho, que causa curiosidade, naquilo que é mais próximo e aparentemente mais apropriado. Ancorar, portanto, é nomear e classificar, já que aquilo que não possui nome e não é classificado pode causar medo e tornar-se ameaçador (MOSCOVICI, 2009).

Moscovici (2012, p. 156) sinaliza que a ancoragem favorece que sejam inseridos conhecimentos científicos em uma categorização, dando-lhes valores e aproximando-os de uma ordem concebível pelo sujeito. E acrescenta: “[...] pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual

pode dispor, e esse objeto é colocado em uma escala de preferência nas relações sociais existentes”.

Esse processo oferece a condição de transformar aquilo que parecia estranho em algo comum, proporcionando condições de compará-lo aos paradigmas existentes e próprios do sujeito, dando-lhe a nomeação que não existia, categorizando-o e aproximando-o da própria condição de compreensão relativa ao fenômeno. Favorece a representação do “estranho”, aproximando-o do mundo familiar, proporciona a condição de organizar e classificar o que não era, a princípio, classificável.

Moscovici (2009, p. 62) salienta que “[...] pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo”. Ao classificar, é possível oferecer sentido ao fenômeno, tornando evidente o que até então era estranho e não-familiar.

A atitude de trazer aquilo que era estranho proporciona ao grupo a incorporação de dados assuntos, ao mesmo tempo em que favorece que o que era estranho tenha referências próprias. A ancoragem é a possibilidade de dar sentido ao objeto, dando-lhe significados e proporcionando que ele se torne próximo. Nesse sentido, pelo processo de comunicação existente entre os sujeitos do grupo, atribuem-se valores a esses objetos, proporcionando uma circulação de ideias e contribuindo para a dispersão de suas RS (MOSCOVICI, 2009; 2012).

Já a objetivação favorece que aquilo que era subjetivo ao sujeito seja transformado em algo concreto, proporcionando ao grupo a apreensão e assimilação de seu conteúdo. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na objetivação, as representações se tornam concretas, por meio das imagens ou dos objetos produzidos (SANCOVSCHI, 2007). Na objetivação ocorre a união da concepção de não-familiaridade com a de realidade (MOSCOVICI, 2009).

Assim, objetivação é a capacidade de transformar uma abstração em alguma coisa mais próxima, é um processo pelo qual se cristaliza uma representação, atribuindo-se sentido ao que estava distante, passando dos conceitos, das convicções, para as imagens concretas (COSTA, 2009).

Encontra-se em Moscovici (2009) a concepção de que o que estava longe parece, agora, ao alcance das mãos, favorecendo que algo que era impalpável se torne próximo, concreto e passível de explicação. Trata-se de um processo de naturalização, transformando o figurativo em algo evidente e simples.

Moscovici (2009, p. 78) assinala que os fenômenos da ancoragem e da objetivação são formas de lidar com a memória. Na ancoragem, a memória é mantida em movimento, sendo direcionada para o centro, em ato de colocar e retirar “objetos, pessoas e acontecimentos”, que são classificados e rotulados. Por sua vez, a objetivação tende a ser direcionada para fora, para o outro, ou seja, as imagens e conceitos são retirados e ajuntados, proporcionando que os sujeitos conheçam novas coisas a partir do que já é conhecido.

Por esse caminho, a RS é constituída pela busca realizada pelo sujeito, no sentido de encontrar maneiras para compreender o seu cotidiano e os contornos de sua prática. Esse fenômeno permite a estabilidade do objeto que proporciona a instabilidade do sujeito (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009). As RS favorecem, portanto, a incorporação e a criação de redes de conhecimentos que, partilhados, contribuem para o entendimento dos fenômenos que ocorrem na sociedade moderna. Esses conhecimentos, por sua vez, oferecem sustentação e identidade própria a um grupo social, podendo até funcionar no estabelecimento de regras de uma dada comunidade (OLIVEIRA; WERBA, 1998).

Em Moscovici (2009), encontra-se a concepção de que as representações têm origem em grupos e pessoas que estabelecem representações por meio da comunicação e da cooperação existente no cotidiano. Dessa forma, se existe a necessidade do coletivo para que haja representação, pode-se acreditar na existência de RS ao se analisarem grupos de professores, de maneira especial aqueles que atuam em creches que atendem crianças de 0 a 3 anos.

Esses profissionais têm estreita relação entre si, comunicam-se e partilham interpretações de aspectos teóricos, legais, entre outros presentes no dia a dia. A partilha contribui com as RS, dando vida própria aos discursos de dado grupo de pessoas, nesse caso específico, o de professores. As RS “[...] se encontram, se

atraem, se repelem e dão oportunidades ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2009, p. 41).

Buscar o caminho do estudo das RS, portanto, favorece o entendimento da forma como os grupos estruturam seus discursos e saberes referentes a dados assuntos, na relação com os objetos e no âmago das questões que estabelecem as regras de dada coletividade (MOSCOVICI, 2012).

A busca pelo entendimento das RS dos professores favorece a composição de direcionamentos que auxiliam na compreensão dos comportamentos e atitudes desses sujeitos em seus espaços de atuação profissional. Proporciona também a percepção de como o professor compreende seu trabalho, as atribuições inerentes ao cargo, as finalidades e formas de atuação próprias do ofício de “Ser Professor” na EI.

As RS surgem como elementos simbólicos expressos pelos homens ao emitirem gestos e palavras. São localizadas nos discursos e atitudes dos professores da EI, na forma como representam a própria prática profissional, sendo cabíveis de localização nas atitudes e discursos docentes. É importante, portanto, compreender os contextos desses profissionais, suas marcas históricas, discursos e interpretações da profissão, bem como a influência de fatores psicológicos, socioculturais, estéticos, éticos e socioeconômicos em sua vida, mas principalmente no “Ser Professor” da EI.

Nessa lógica, as RS, oriundas do “senso comum”, contemplam os contextos das pessoas que as elaboram, pautadas na cultura, interpretação e condições socioeconômicas. Portanto, conhecer os sujeitos que as emitem proporciona a compreensão do ser histórico, inserido na cultura e na atividade profissional. Todas essas situações e inserções os tornam únicos, e ao mesmo tempo permite-lhes apropriação de discursos próprios em seu grupo (FRANCO, 2004, p. 170).

A construção das RS está caracterizada pelo sócio-histórico, pela forma como se reconhecem e se identificam como professores, profissionais, por sua localização no tempo e no espaço.

Seus discursos favorecem a percepção e localização social, proporcionando ao sujeito sua identificação na profissão: um profissional que desempenha uma

dada função e que se insere na prática e pela prática. A função exercida favorece os processos de comunicação entre pares e corrobora a construção identitária docente.

As concepções do professor a respeito de um dado assunto refletem particularidades e contribuem para a compreensão da realidade que cerca a profissão. A análise de seu discurso proporciona a identificação das RS como capaz de direcionar comportamentos, individual e do grupo no qual esse sujeito se insere.

Jodelet (2009), ao apresentar a representação, indica três esferas que, inter-relacionadas, demonstram a relação da profissional com o seu par, com seus alunos, com o pensamento e com os espaços sociais e públicos. São elas: subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade

Dessa forma é possível pensar que a subjetividade favorece o entendimento de que as representações são sempre de alguém, ou de alguma coisa, e que contribuem para que se chegue aos significados que dados grupos de pessoas atribuem aos objetos presentes no meio social e material. Ela é produzida pelo grupo de professores, caracterizando a prática docente, dando forma característica a esses sujeitos.

A intersubjetividade acontece na interação e nas relações ocorridas entre os sujeitos, e são permeadas pela comunicação verbal. Pelo diálogo entre os professores ocorre a troca de informações e se constroem saberes, expressam-se acordos, ocorrem divergências e conflitos e buscam-se entendimentos e leituras diferentes, em vista da compreensão do cotidiano.

A intersubjetividade, por sua vez, favorece que o grupo interprete e ofereça significados a um dado objeto. Destaca-se que esses significados são mutáveis, podendo variar frente aos contextos em que o sujeito se encontre (JODELET, 2009).

Já a transubjetividade ultrapassa os níveis subjetivos e intersubjetivos, visto que está presente no indivíduo, no grupo de professores, bem como nos contextos de interação social que favorecem o surgimento de discursos próprios.

Jodelet enfatiza que “[...] na formação das representações sociais, a esfera da transubjetividade se situa diante da intersubjetividade e remete a tudo que é comum aos membros de um nível coletivo” (JODELET, 2009, p. 698).

Dessa forma no âmago daquilo que é intersubjetivo, subjetivo e transubjetivo, surgem as RS como fenômeno relacional que possui e encontra sentido na relação com o outro. Na interação ocorrem as RS, que contribuem para que o grupo de professores torne familiar em seu meio aquilo que não era conhecido em profundidade, ou seja, torna familiar o que não era familiar (MOSCOVICI, 2009; 2012).

Os professores trazem conceitos científicos, técnicos e permeados pela legislação, para o aspecto comum de seus discursos, permitindo interpretações próprias desse conhecimento ratificado. Nessa lógica, entende-se que é possível localizar o conhecimento científico e o do senso comum, pois ambos apresentam condições próprias para que existam as RS.

De acordo com Vala (1993), existem 3 (três) fatores que contribuem para que existam as RS: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência.

Em um primeiro momento, faz-se necessário que existam algumas informações sobre dado objeto, sem que o grupo tenha total domínio relativo a ele. O conhecimento, as concepções e os conceitos são parciais, fragmentados e não suficientemente controlados pela coletividade.

Ainda segundo esses mesmos autores, a focalização favorece que a coletividade se aproprie de determinados aspectos do objeto de representação, dando-lhes maior valor em relação aos seus outros aspectos. Nesse momento percebe-se um interesse específico sobre alguns pontos, o que favorece ao sujeito a permanência em estado de alerta em relação ao conhecimento que se tem do objeto representado.

A pressão à inferência se dá no instante em que determinado grupo necessita tomar posição em relação ao objeto, apesar de ainda não possuir uma ampla compreensão relativa ao assunto. Dessa forma, as pessoas desse grupo buscam a incorporação dos conteúdos pela aproximação com outros objetos e ou conceitos já vivenciados e conhecidos. A necessidade de posicionamento, ainda no momento em que não existem dados suficientes para fundamentá-lo, faz com que os sujeitos busquem referências em situações, objetos ou fatos já vivenciados anteriormente (RIZZO e CHAMON, 2009).

Vala (1993, p.912) destaca que a RS inclui a identificação do “[...] sujeito social dessa representação, ou seja, o grupo social em que ancora ou as identidades sociais que lhe subjazem”. Assim, um grupo social define-se e orienta-se por outro grupo. Isso porque as representações buscam referência em outros grupos relevantes para o sujeito.

É na busca pela compreensão do objeto, quando o grupo busca trazê-lo para a ordem do familiar, que surgem os processos de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2009).

Os conceitos de ancoragem e objetivação, portanto, favorecem que o sujeito estabeleça o conhecimento do “senso comum” relativo a um assunto específico, e esse conhecimento permeia o saber científico, dando-lhe imagens e características próprias.

Assim sendo, por meio da ancoragem e objetivação as RS favorecem a constituição Identitária docente, assunto que é será abordado no próximo tópico.

2.1 O Professor de Educação Infantil: Representações Sociais e Constituição Identitária

O sujeito humano é demarcado pela diversidade. Apresenta características peculiares e discursos diferenciados. Está em processo contínuo de desenvolvimento. É “inacabado” e, portanto, está apto para desenvolver novas aprendizagens, novos discursos e possibilidades.

Essas características servem de essência para a constituição psíquica, favorecendo a identidade e demarcando espaço no ser e no fazer profissional. O sujeito é único, ao mesmo tempo que é coletivo. Ele se forma na cultura e pela cultura, sobretudo pelos processos de comunicação e linguagem e pelo aspecto sócio histórico que o permeia. Esse ser que é único e coletivo traduz e se relaciona com o mundo, possuindo compreensão por meio do grupo social (CHAMON, 2003).

A identidade é subjetiva e peculiar, não podendo ser apreendida por recurso físico. Ela é forjada no social pela linguagem, pela comunicação, e se constitui em dados grupos de pessoas, neste caso específico, o de professores da EI.

Existem fatores que favorecem a identificação desses profissionais, como se localizam no tempo e no espaço, fornecendo-lhes características que contribuem para a construção identitária docente. Proporcionam, pois, a constituição de uma identidade coletiva, que marca a classe profissional em que se insere (SILVA, 1998).

Assim sendo, o subjetivo favorece a identificação do sujeito, para que ele se torne humano, trazendo consigo a intimidade pessoal, como também a intimidade de seu grupo profissional. A subjetividade carrega consigo a complexidade presente nas relações, traz o que é peculiar a cada ser. Silva (1998, p.175) destaca “[...] que o tornar-se humano inclui o tornar-se não humano”.

A constituição psíquica encontra sustentação no pessoal e no coletivo. Cada professor traz consigo características e potencialidades de todos os outros seres humanos, contudo continua sendo único. A pessoa traz em sua intimidade formas de pensar, agir, relacionar e comunicar que lhes são próprias, ao mesmo tempo em que possui traços dos grupos em que se insere.

A identidade é envolvida pelo social, e se estrutura nas relações humanas em que a pessoa é autora e coautora de sua própria história. Dessa forma, esse sujeito, embora tenha no discurso certo grau de autonomia, constitui-se socializando-se no contato e pelo discurso do outro.

O sujeito é único e inacabado ao mesmo em tempo que é múltiplo e se constitui no outro. Seus contatos e relações nos mais diversos grupos fazem dele uma pessoa diferenciada, única, e mesmo tempo coletiva (JACQUES, 1998; SILVA, 1998).

A constituição psíquica do homem acontece em movimentos permanentes e contínuos, nas relações estabelecidas e em experiências interpessoais e intrapessoais. Ciampa (1997) destaca que o homem existe e se faz a todo instante, e que se concretiza na afirmação e negação. O que o faz sujeito é sua relação consigo mesmo e com o outro, e sua identidade vai-se constituindo em processos de negação e aceitação de si mesmo.

De acordo com as ideias de Lane (1984), pode-se afirmar que o homem é um ser social constituído nas relações. Ele nasce, cresce e se desenvolve na sociedade em meio a processos de comunicação e linguagem. Em sua constituição

encontram-se presentes ideologias, mitos, tabus e RS. Portanto, para conhecê-lo faz-se necessário estudo e reflexão dos diversos aspectos que o cercam.

Esse sujeito é constituído e transformado na cultura, que lhe oferece os contornos e que demarca sua identidade por meio de uma forma específica de subjetividade. A identidade profissional é fortalecida nessa cultura e na forma como a sociedade percebe e valoriza a profissão, dando-lhe um significado social, revendo suas lógicas, tradições e práticas significativas (BRZEZINSKI, 2011).

Embora forjado no social, o sujeito humano tem como traço a subjetividade, ou seja, características que trazem marcas próprias que o aproximam e que ao mesmo tempo o diferenciam de si próprio e do outro (SILVA, 1998). Compreende-se que os saberes que fazem o humano o constituem e o marcam, trazendo ideologias, proporcionando interpretações e favorecendo suas representações.

Segundo Brzezinski (2011, p.122), “[...] a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social”. Desse modo, favorece o posicionamento do sujeito no mundo do trabalho e também o tecer de sua história, proporcionando-lhe as representações do “Ser Professor”.

Ao conviver com os pares da profissão o professor se constitui, ganha e amplia possibilidades. No contato com os outros, acrescentam-se novas características e discursos e, assim, a identidade é constituída pela soma das experiências do ser. Contudo, como sinaliza Jaques (1998), ela se constitui, não de forma permanente, mas transitória e envolta na contradição.

Abrahão (2007, p. 166) defende a ideia de que existe algo que é indissociável ao se falar de pessoal e de profissional, já que ambas as situações contemplam a “[...] construção da identidade de sentir-se e de ser professor”.

Nessa lógica, a constituição psíquica do homem acontece em movimentos permanentes e contínuos, nas relações estabelecidas e em experiências interpessoais e intrapessoais. Ciampa (1997) destaca que o homem existe e se faz a todo instante, que se concretiza na afirmação e na negação. O que o faz sujeito é sua relação consigo mesmo e com o outro. Sua identidade vai-se constituindo em processos de negação e aceitação de si mesmo.

Por esse caminho, a constituição identitária do “ser professor” caracteriza-se na contradição entre aquilo que é peculiar ao sujeito e aquilo que é intrínseco a sua classe profissional. Essa identidade, que é única, ao mesmo tempo em que se dá no coletivo da profissão, traz ao sujeito possibilidades de defesa e de garantia estrutural para vivência em sociedade.

Dessa forma, identidade profissional é uma maneira de elaboração do sujeito professor, é algo que ultrapassa toda a sua vida e formação, incluindo os fatores que embasaram a escolha da profissão, sua formação inicial e continuada, as intervenções no meio e as leituras que faz de sua realidade. E também os caminhos escolhidos pelo profissional, em termos de formação inicial, continuada e prática (ABRAHÃO, 2007).

Por sua vez, com fundamentação em Jacques (1998), entende-se que identidade diz do que é igual, enquanto revela diferenças pertinentes aos seres humanos. Ela é a possibilidade de trazer à tona o que é idêntico, ao mesmo tempo em que favorece a percepção das diferenças existentes entre os sujeitos. Nesse sentido, a identidade proporciona o reconhecimento de que a pessoa “[...] é o próprio do que se trata, como também é unir, confundir a outros iguais” (JACQUES, 1998, p. 164),. Nessa lógica, o sujeito é, ao mesmo tempo, igual e diferente.

Ele possui discursos oriundos de seus espaços: profissão, escola, família, igreja. Permanece marcado pela dicotomia, pela divisão e diferenciação que ora se localiza em um sentido e ora tem por base o seu oposto. A diferenciação pertinente ao sujeito favorece o ato de tomar “consciência de si”, ao mesmo tempo em que lhe proporciona vivência em sociedade. Se existe a diferença, ela se revela quando se tem a referência no outro (JACQUES, 1998, p. 164).

Deve-se pensar a identidade do professor associada à identidade do campo profissional em que atua. A reflexão quanto à situação desse sujeito, sua prática e experiência, tem por base questões referentes à mulher, família, criança e às práticas oriundas do espaço de atuação. Dessa forma, as ações de cuidar e educar são pertinentes, presentes, e ditam os rumos da prática pedagógica.

As peculiaridades que identificam esse grupo profissional devem, segundo Haddad, Cordeiro e Monaco (2012, p. 136), tecer o ritmo e a atuação, sempre definidos pelas relações humanas estabelecidas, e “[...] não a partir das disciplinas que ministra”. As referidas autoras mencionam diversos outros estudos que sinalizam para a falta de uma “identidade própria” dos docentes que exercem suas funções nesse nível de ensino, visto que essa identidade repercute a ambiguidade da atividade fim do profissional, bem como de quem a executa.

Assim, a proximidade entre o público e o privado, entre o profissional e o doméstico influenciam o professor e ditam os rumos para sua atuação, bem como o levam a identificar e ler a própria ação.

É por esse percurso que se identificam as RS do Ser Professor, visto que, segundo as autoras supracitadas, essa teoria favorece “[...] identificar e compreender como os indivíduos e os grupos percebem e interagem com o seu ambiente” (HADDAD, CORDEIRO, MONACO, 2012, p. 138).

É importante salientar que a concepção de identidade aqui expressa representa um aspecto dinâmico e tecido na articulação do sujeito em suas relações humanas, demarcado pela concepção de que ele é um ser sócio histórico, imerso em uma cultura, e que tem, no discurso e na linguagem, o embasamento para suas ações.

Assim, ao tentar entender a construção identitária do “Ser Professor”, torna-se impossível separar o “eu pessoal do eu profissional”, uma vez que a constituição desse sujeito se dá por movimentos que, em dados momentos, encontram-se encadeados, enquanto em outros encontram-se desencadeados. Isso porque a ligação entre aquilo que se dá na ordem do pessoal mistura-se constantemente com aquilo que se dá na ordem profissional. O “Ser Professor” está embasado nas experiências e leituras docentes, em suas escolhas profissionais, nas práticas desempenhadas, na forma como são lidas essas práticas pela comunidade e sistema, bem como na interpretação do próprio sujeito (ABRAHÃO, 2007).

Nesse mesmo sentido, a autora acrescenta que a identidade profissional está intimamente vinculada com a relação do sujeito professor com a prática e com os outros: professores, alunos, comunidade escolar. E também com “[...] a construção

simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal”. As relações do profissional com os outros e com os objetos da prática favorecem as representações da profissão e oferecem ritmo para a ação cotidiana (ABRAHÃO, 2007, p. 170).

Silveira (1996) observa que a identidade profissional se relaciona com a identificação do professor com os seus pares profissionais e na forma como se posicionam frente à profissão. Nesse sentido, e de acordo com Silva, Raitz e Ferreira (2009), os indivíduos encontram-se em processo de construção, um processo que é social, que acontece no dinamismo das relações.

Os professores, por meio de suas experiências sociais, vivenciadas no cotidiano, vão delineando sua identidade profissional, uma vez que oferecem significado para suas práticas em um processo de articulação com as lógicas da ação que se encontram estabelecidas.

São protagonistas, porque se moldam nas relações, apresentando particularidades para a ação. Não são seres passivos que incorporam todas as determinações sociais, porque se relacionam com elas, interpretando-as e influenciando-as, contribuindo com suas modificações. O docente, portanto, é um ator social que produz conhecimentos, saberes e práticas.

Venzke e Felipe (2013) ressaltam que os profissionais da EI possuem representações de suas práticas, as quais se dão nas relações de poder exercido pelos sujeitos nos grupos de que fazem parte. Por essa perspectiva, essas práticas podem ser observadas como objeto de representações; contudo, não se deve esquecer que essas mesmas representações sofrem alterações e modificações ao longo do tempo.

Ainda em relação às representações, as mesmas autoras acrescentam que

[...] não são apenas as descrições que refletem as práticas desses sujeitos, mas os produzem de fato [...] a representação não funciona como um reflexo da realidade, mas sim como sua constituidora, podendo refletir efeitos sobre o sujeito (VENZKE e FELIPE, 2013, p. 123).

As representações do professor contribuem para que tenha características próprias. Elas proporcionam particularidades e transformam o sujeito, favorecendo

individualidades, fazendo com que seja ímpar, que apresente traços e inscrições peculiares. O campo educacional é demarcado por inúmeras características de tempos e espaços diferenciados de interação, aprendizagem e ensino, articuladas pela linguagem, a qual assinala quem é o professor, quais são suas práticas e atribuições e como devem ser suas relações com pares, comunidade escolar e alunos.

Com base em convicções e princípios o professor demonstra seus conhecimentos profissionais e os representa, e é por meio da representação que sustenta suas práticas no que, como e por que realizar suas atividades cotidianas. Assim, a “[...] representação sobre o conhecimento profissional é mobilizada em suas justificativas e na condução da atividade profissional”, proporcionando ao professor maneiras de explicar sua atuação e, também, indicando caminhos para a prática (ALVES, 2012, p. 110).

Assim, as representações da prática transformam os sujeitos, dando-lhes identidades e papéis diferenciados, nos espaços de atuação. Suas práticas são delineadas por saberes científicos e também por aqueles marcados pelas relações profissionais estabelecidas.

Portanto,

[...] os sentidos do seu fazer vão sendo elaborados num processo marcado [...] pelos modelos e heranças com os quais esse educador se confronta, pelas inúmeras prescrições e coerções relativas aos programas e políticas de educação, pela organização das escolas (e/ou das creches) e pelas tarefas com as quais se depara [...] por sua história, por suas experiências, por seus projetos, anseios e angústias (CRUZ, 2008, p. 2).

Em seu texto, a autora supracitada deixa claro o caráter das relações humanas em seus mais diversos meios, como aspectos ímpares de constituição da identidade do sujeito e, de maneira especial, a relação do professor com seus pares, que norteia a prática docente e sustenta o ser e estar na profissão.

A identidade dessa profissional vem dessas relações, na forma como os docentes interpretam suas práticas, no cotidiano da creche, bem como nas heranças profissionais. Destaca-se como herança o tratamento, que perpassa o espaço físico, a nomenclatura utilizada para a função, a remuneração e demais

direitos trabalhistas. Além disso, encontra-se no âmago a desvalorização profissional e a origem assistencialista no atendimento às crianças pequenas.

Em contraponto a essa herança, interfere na prática o fato de a identidade ser forjada, também, na elaboração do ser e do fazer em um espaço novo em que se situa a EI, um espaço que saiu, do âmbito do assistencialismo, para o espaço do cuidar pedagógico e educacional, do cuidado intencional que leva para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem.

Na prática do profissional é possível identificar os ranços de um atendimento que se dava na ordem do assistencialismo, em que a acolhida à criança de tenra idade era tida como um favor, um benefício dado por políticos supostamente bondosos. Essa prática marcadamente assistencialista, presente na EI, interfere, ainda hoje, no discurso dos sujeitos e na forma de implementar, contribuindo para interpretações do fazer profissional, da maneira como se executam os atos de cuidar e educar (KRAMER, 2011).

Essas situações contribuem para a criação de Representações Sociais do ser professor, esboçadas por meio dos discursos dos sujeitos. Contribuem também na construção Identitária docente, visto que o entendimento relativo a esse tema favorece a análise, reflexão e percepção do espaço ocupado pelo docente na sociedade e, de maneira especial, nos sítios de atuação profissional.

Se na coletividade existem formas e discursos que são peculiares, também é possível afirmar que a própria interpretação do saber ratificado, assim como a interpretação de leis, decretos, normas, diretrizes e a fundamentação teórica, que oferece substrato para a prática profissional, contribui para a constituição identitária do “Ser Professor” de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

Nesse sentido, a construção identitária do docente de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade sustenta-se nas relações humanas, na interpretação da profissão, na leitura de mundo, na relação dos educadores com a prática e com as crianças.

Essa construção ocorre e se consolida por meio de diversas mãos, ou seja: atores da comunidade escolar, sistemas de ensino, políticas públicas, entre outros aspectos e pessoas que contribuem com os Centros Municipais de Educação

Infantil – CEMEIs, no que é vivenciado, na forma como são interpretadas as relações e as possibilidades de atuação com crianças de tão tenra idade.

Por fim, reforça-se que as RS contribuem para o ser e fazer profissional, favorecendo a construção identitária, ao mesmo tempo em que contribui para o estabelecimento da identidade profissional, que é permeada e forjada no social, na convivência com outros professores e demais membros da comunidade escolar.

No próximo capítulo, apresenta-se o percurso metodológico, ou seja, os caminhos percorridos para realização da análise dos dados.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Em janeiro de 2015, o pesquisador esteve em reunião com a Secretária Municipal de Educação, para apresentar-lhe os objetivos da pesquisa, os procedimentos éticos que seriam tomados em relação ao Comitê de Ética na Pesquisa – CEP e as justificativas do levantamento de dados para realização dos estudos à luz da TRS.

Com o aceite inicial da responsável pela pasta da educação, que permitiu que a pesquisa acontecesse na rede de sua responsabilidade, o pesquisador realizou os devidos ajustes no Projeto e elaborou os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, um para assinatura da própria secretária, e outro para assinatura de cada um dos sujeitos da pesquisa, tanto os que participariam respondendo ao questionário, quanto aqueles que participariam da etapa referente à pesquisa semiestruturada.

Assim, em fevereiro do referido ano, já com o TCLE institucional assinado pela secretária, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UNIMEP – CEP/UNIMEP (Parecer Substanciado referente ao Protocolo nº 03/2015 e CAAE - 58350215.9.0000.5507).

Vale ressaltar que o pesquisador entregou o anteprojeto de pesquisa no formato físico em fevereiro de 2015 (exigência do CEP/UNIMEP), como também submeteu o mesmo pela Plataforma Brasil. O Parecer 3/2015 foi emitido no mesmo mês, no entanto, o obtido por meio do CAAE - 58350215.9.0000.5507, ocorreu somente em agosto de 2016. Ressalta-se que na época da submissão o CEP em questão não realizava a análise pelo sistema on-line.

Em seguida, após as devidas autorizações do CEP e da Rede Pública de Ensino, aplicou-se um questionário a todos os professores das 12 (doze) unidades de EI de um município da Região Sul do Estado de Minas Gerais, visando identificar o perfil dos profissionais que atendem crianças de 0 a 3 anos em creches.

Esse questionário, base para a pesquisa, era constituído de 25 questões, em sua maioria fechadas, para caracterização da amostra quanto à formação acadêmica, opinião sobre o que é ser um profissional da EI, além de outras

informações que contribuíram na continuidade dos estudos, servindo de base para o roteiro de entrevista e condução da última etapa do levantamento de dados.

O questionário, baseado em Moreira (2012) e Silva (2011), era composto por questões fechadas e abertas, com o intuito de levantar informações iniciais que caracterizassem os sujeitos da pesquisa.

Para trabalhar com os resultados obtidos por meio do questionário, optou-se pela utilização do Software Sphinx, que contribuiu na formulação do próprio questionário, na digitação das respostas, análise e tratamento dos dados obtidos. Devido à importância desse instrumento, no Quadro 1 apresentam-se suas etapas e funcionalidades.

Quadro 1 – Etapas e funcionalidades do software SPHINX

ETAPA	FUNCIONALIDADES
Elaboração do questionário	Funções de criação do instrumento: redigir as questões; organizar o questionário; configurar desvios, restrições, grupos; acessar a impressão rápida e a publicação; avaliar o questionário; acessar diretamente a base de dados; acessar os formulários multimídia para uma paginação personalizada.
Coleta dos dados	Reunião de todos os dados das enquetes, como a entrada, importação ou digitação de respostas, sua gestão, consulta ou modificação. A entrada rápida e direta dos dados, gestão dos dados (deletar, reunir, importar), avaliação do conjunto de dados, acesso a base de dados, entre outras funções importantes.
Tratamento e análises	Preparação, análise e visualização do resultado das enquetes. Tabulação automática dos resultados, mudança de estrato, acesso à base de dados: tabelas simples, cruzadas e multivariadas; preparação de visões e análise de dados textuais.

Adaptado de SPHINX (2007, p. 23)

A versão utilizada foi a Sphinx Survey Edição Léxica, que apresenta uma plataforma amigável, de fácil acesso e disponível em português.

O questionário foi editado em arquivo de texto, utilizando-se para isso o Word versão 2013, que contribuiu na formatação e design do instrumento. Posteriormente, o pesquisador adaptou o referido instrumento no software SPHINX®, o que possibilitou o lançamento rápido dos dados obtidos nos questionários respondidos.

O próprio software permite que o questionário seja editado e impresso; no entanto, a escolha pela formatação inicial em Word se deu pela praticidade, uma vez que o instrumento de coleta de dados já estava elaborado e devidamente formatado pelo pesquisador.

De posse do questionário, foi necessário visitar todas as doze CEMEIs que prestavam o serviço para crianças de zero a três anos de idade. As visitas aconteceram nos meses de março e abril de 2015, e vários retornos às unidades foram realizados, para que se pudesse obter o maior número possível de participações. Os questionários respondidos foram numerados pelo pesquisador de 1 a 130, em vista de serem lançados no SPHINX, que nesse momento já estava perfeitamente programado e alimentado com as perguntas e opções de respostas. Assim, concomitantemente com a aplicação, os dados foram lançados, o que facilitou a realização de análises parciais. Vale ressaltar que o questionário que recebeu a numeração 1 foi identificado no sistema como observação 1, o questionário 2, como observação 2, e assim sucessivamente.

Tal organização favoreceu a conferência e constatação dos questionários quanto às respostas que alimentaram o sistema, o que tornou possível, quando necessário, comprovação e correção das informações.

Ao concluir a etapa de lançamento, os dados foram analisados por meio de gráficos e tabelas, e foram verificadas as questões abertas, que também são passíveis de análise pelo SPHINX. Partiu-se, então, para a segunda etapa da coleta de dados, ou seja, a elaboração do roteiro para entrevista semiestruturada (ver Apêndice) e nova visita às escolas. Para tanto, o pesquisador entrou em contato prévio com a direção das unidades de educação infantil, buscando saber os horários

em que seria possível realizar encontros com os professores. Essas visitas aconteceram nos meses de agosto e setembro de 2015.

Como já explicitado, a partir das respostas dos questionários estruturou-se o roteiro de entrevista, que foi realizada e conduzida com 18 (dezoito) professores da rede, no mínimo um por CEMEI.

Nessa nova etapa de coleta de dados, o pesquisador retornou às unidades de EI e realizou as entrevistas, gravando-as em áudio. As gravações foram devidamente convertidas em textos, para posterior trabalho com auxílio do software **Atlas.TI**¹¹, que favoreceu a análise qualitativa das entrevistas e das questões abertas do questionário (análise de discurso).

O Atlas TI é caracterizado como uma ferramenta versátil e poderosa para realização de análise de dados em larga escala, pois permite o tratamento dos mais diversos formatos de mídia e extensões de arquivo. Sua plataforma favorece trabalhar arquivos PDF, Word, imagens, áudios e vídeos. Suas ferramentas permitem ao pesquisador a análise, procura e consulta a informações da pesquisa, além de favorecer a visualização, organização e compartilhamento das descobertas (ATLAS.TI, 2011).

Assim, após a transcrição dos áudios das entrevistas para o Word, o pesquisador salvou os arquivos em textos sem formatação, ou seja, na extensão “txt”, uma das extensões permitidas pelo Atlas.ti. Na sequência, os textos foram inseridos no sistema.

Chegou-se ao número de 18 entrevistas, considerando-se o mínimo de 1 (um sujeito) por CEMEI, observando-se que em 50% (cinquenta por cento) dessas 12 unidades foram entrevistados 2 (dois) sujeitos. A realização de duas entrevistas, em vez de somente uma, aconteceu aleatoriamente, principalmente pelo fato de alguns profissionais estarem disponíveis no momento da entrevista e dispostos a contribuir com a pesquisa.

Para a realização das entrevistas, o entrevistador foi inicialmente direcionado à “sala dos professores”¹², onde os profissionais estavam cumprindo atividades

¹¹ Mais informações em: <http://www.software.com.br/p/atlas-ti-7>, acesso em 05/01/2016.

¹² Em algumas unidades escolares as “salas dos professores” eram os espaços disponíveis no momento do módulo, geralmente com carteiras adaptadas (infantil), o que não permitia acomodação

extraclases garantidas pela Lei Municipal nº 5.916/14 e pelo Decreto Municipal nº 7.144/14 (VARGINHA, 2014). Normalmente, após a sensibilização inicial para a entrevista, utilizava-se um espaço reservado, para que não houvesse interferência externa. Ao término da primeira entrevista, voltava-se à sala inicial, para convidar outra profissional disponível, conseguindo-se assim 6 entrevistas a mais do que a perspectiva inicial.

Todas as entrevistas, inicialmente gravadas em áudio, foram convertidas em “txt”, com a finalidade de alimentar o software. Dessa forma, o pesquisador pôde escutar, ler e analisar cuidadosamente cada uma delas, com a finalidade de identificar os discursos, verificar os contextos e criar os códigos que possibilitaram organizar e correlacionar as 18 entrevistas.

O Atlas.ti permitiu a análise de conteúdo, por meio da criação de códigos para organização dos discursos, facilitando o reconhecimento de aspectos discursivos que favoreceram a identificação de traços de construção identitária docente, bem como de representações sociais (MOREIRA e CHAMON, 2015).

Ao inserir as entrevistas convertidas em “txt” no sistema, cada uma delas passou a ser identificada como Unidade Hermenêutica – UH. Na sequência, novo trabalho foi realizado, qual seja, a leitura e a análise de conteúdo de cada uma das entrevistas. Esse trabalho constituiu-se de uma verificação pormenorizada, que demandou leituras e releituras, a fim de identificar e criar os códigos que possibilitariam caracterizar a pesquisa. Vale ressaltar que esses códigos foram elaborados pelo pesquisador com base no referencial teórico referente à EI e às RS analisadas durante a revisão bibliográfica.

Nessa etapa, procedeu-se a uma leitura cuidadosa do texto, para conhecê-lo, encontrar as palavras chave e identificar o discurso dos sujeitos. Dessa forma, os Códigos (Codes) foram acrescidos conforme o avanço da análise textual e de acordo com a interpretação do entrevistador quanto ao conteúdo encontrado nos discursos.

para um número maior de profissionais. Em uma das unidades, logo após o início da entrevista com um sujeito, uma professora, acompanhada de várias crianças, bateu à porta e informou que necessitava daquela sala para atividades programadas. Assim, o pesquisador e o entrevistado foram encaminhados para outra sala.

A escolha dos Códigos se deu pela intensidade e quantidade de vezes que a palavra surgiu no texto, pelo significado que tinha no estudo, pela sustentação teórica e pela influência na construção identitária docente na EI.

Na Figura 1 é possível visualizar esses códigos, bem como a quantidade de vezes em que foram encontrados pelo pesquisador, a data de criação e a de modificação, observando-se que todos eles estão distribuídos entre as 18 UH.

Figura 1 – Códigos criados pelo pesquisador

Code Manager [HU: nova_analise_entrevistas_doutorado]

Codes Edit Miscellaneous Output View

Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified
Adoecimento	4	0	Super	20/01/16 04:25:55	20/01/16 04:29:15
Amor	8	0	Super	18/01/16 04:59:39	21/01/16 04:37:26
Brincar	5	0	Super	14/01/16 06:18:44	20/01/16 05:44:57
Cobrança	2	0	Super	21/01/16 04:11:19	21/01/16 04:11:38
Contradição Ho...	1	0	Super	20/01/16 04:46:41	20/01/16 04:46:50
Cuidar	6	0	Super	14/01/16 09:10:42	20/01/16 05:44:57
Desvalorização ...	43	0	Super	14/01/16 06:33:22	21/01/16 05:29:22
Educadora X Pro...	11	0	Super	15/01/16 05:02:06	21/01/16 04:21:39
Educar	7	0	Super	14/01/16 06:18:36	20/01/16 05:44:57
Escolha profissi...	3	0	Super	20/01/16 05:23:57	20/01/16 05:26:11
Estrutura	21	0	Super	14/01/16 08:17:26	21/01/16 05:38:12
Feminilização	5	0	Super	14/01/16 06:04:54	21/01/16 05:42:52
Formação	9	0	Super	14/01/16 06:05:53	18/01/16 04:55:59
Formação no rel...	1	0	Super	21/01/16 04:31:51	21/01/16 04:32:00
Formação Prática	18	0	Super	14/01/16 06:26:52	21/01/16 05:44:30
Identidade	9	0	Super	14/01/16 06:05:30	18/01/16 05:40:56
Identificação	20	0	Super	14/01/16 06:10:32	21/01/16 05:08:21
Inclusão	2	0	Super	20/01/16 05:36:07	20/01/16 05:37:32
Missão	5	0	Super	20/01/16 04:57:36	21/01/16 04:47:13
Olhar/aparência	1	0	Super	20/01/16 05:49:01	20/01/16 05:49:27
Prática	25	0	Super	14/01/16 06:07:51	21/01/16 05:08:21
Pública X Privada	4	0	Super	20/01/16 04:55:27	20/01/16 05:39:24
Rotina~	49	0	Super	14/01/16 06:36:16	21/01/16 05:47:44
Ser Mãe	20	0	Super	14/01/16 06:05:03	21/01/16 05:50:24
Ser Professora	20	0	Super	14/01/16 06:13:38	21/01/16 05:45:21
Valorização	15	0	Super	14/01/16 06:05:41	21/01/16 05:29:22

É importante observar que, na Figura 1, os códigos estão em ordem alfabética; no entanto, posteriormente foram analisados por meio das inúmeras possibilidades permitidas pelo sistema. O pesquisador, nesse momento, utilizou a opção “*Open Network View*”, que permite uma visão separada do código.

Com o código separado em nova tela, o pesquisador acessa a opção “*Import Neighbors*”, e assim os recortes, os fragmentos do texto relacionados ao código, ficam disponíveis para análise.

Para exemplificar, considerando a Figura 1, é possível perceber que na frente do código “Ser Mãe” aparece o número 20, que é indicativo da quantidade de trechos das 18 UH em que o pesquisador identificou discursos que apontavam a relação da prática profissional com a maternagem, com o “Ser Mãe”.

Ao acessar esses 20 recortes que caracterizam o “Ser Mãe”, o pesquisador fez nova revisão. Nova leitura e nova análise foram realizadas, e alguns dos trechos associados aos códigos foram eliminados com a finalidade de deixar apenas o essencial para as pretensões deste trabalho acadêmico.

Ressalte-se que nem todos os Códigos descritos na Figura 1 são apresentados e tratados neste trabalho, mas o pesquisador pretende retomá-los em estudos posteriores.

Como descrito, a coleta de dados foi realizada basicamente em duas etapas, com auxílio de dois softwares: SPHINX® e Atlas.TI. Na primeira etapa, aplicou-se um questionário, e na segunda realizaram-se as entrevistas com os sujeitos. Assim, para diferenciar os relatos dos sujeitos que preencheram o questionário daqueles que participaram da entrevista, optou-se pelas seguintes nomenclaturas: a) Sujeitos respondentes dos questionários: Sujeito 01 ao Sujeito 130; b) Sujeitos que participaram das entrevistas e, portanto, tiveram seus áudios gravados: Sujeito/entrevista 01 ao Sujeito/entrevista 18.

O Atlas.ti tem uma forma própria de organizar os dados; assim, cada fragmento de texto apresentado neste estudo e analisado com a ajuda desse software é antecedido por uma sequência numérica composta por: “número do documento: número da citação”.

Dessa forma, observa-se no trecho de um dos discursos:

[1:8] [34] A diferença é que as crianças é tudo igual, né, bagunceiras, tudo igual, mas criança de escola pública é mais carente, a gente tem que dar muito mais atenção. Tem que ser um pouquinho de pai e mãe também, não só professor (SUJEITO/ENTREVISTA 1).

- **Sendo citação direta:** “A diferença é que as crianças é tudo igual, né, bagunceiras, tudo igual, mas criança de escola pública é mais carente, a gente tem que dar muito mais atenção. Tem que ser um pouquinho de pai e mãe também, não só professor”.
- Em relação à codificação **[1:8]**, percebe-se que a representação numérica 1 (um) é o identificador de um dos documentos analisados. Trata-se de nomenclatura de organização utilizada pelo próprio software, e o número 1 (um) representa o documento primário de análise – Unidade Hermenêutica - UH, ou seja, a primeira entrevista inserida no sistema e reconhecida como documento primário. Cada novo texto inserido foi identificado por um número.
- Já o número 8 é o **identificador da citação no documento analisado.**
- Ainda é possível perceber a numeração [34] significando a identificação do parágrafo em que a citação direta foi retirada do documento primário 1 (um).

Para exemplificar, nas Figuras 2 e 3 percebe-se o recorte do discurso do sujeito já citado, organizado e identificado pelo Atlas.ti:

Figura 2 – Organização do Discurso pelo Atlas.ti

QU:1:8 A diferença é que as crianças .. (34:34)

A diferença é que as crianças é tudo igual, né bagunceiras, tudo igual, mas criança de escola pública é mais carente, a gente tem que dar muito mais atenção. Tem que ser um pouquinho de pai e mãe também, não só professor.

Figura 3 – Outra Forma de Organização do Discurso pelo Atlas.ti

[1:8][34]

A diferença é que
as crianças é tudo
igual, né
bagunceiras, tudo
igual, mas criança
de escola pública é
mais carente, a
gente tem que dar
muito mais atenção.
Tem que ser um
pouquinho de pai
e mãe também,
não só professor.

Vale reforçar que vários códigos foram sendo criados, de acordo com a leitura e análise do texto, considerando-se o referencial teórico que sustenta este trabalho. Assim, um código criado pelo pesquisador, como “Ser Mãe”, foi sendo associado em todas as Unidades Hermenêuticas, sempre que aparecia no discurso alguma relação com essa característica. Ressalte-se que a todo instante foi possível, com o auxílio do instrumento, criar novos códigos, apagar outros e criar redes de relação.

Ao terminar todas essas análises iniciais, e já com os devidos códigos criados e os trechos associados, foi possível acessar a função *Open Network View*, ou seja, a rede aberta foi observada, de forma que todos os trechos associados ao “Ser Mãe” foram organizados em um mesmo espaço, independentemente da Unidade Hermenêutica de que faziam parte.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que, mesmo que se tivessem relacionado diversos trechos com o código “Ser Mãe”, isso não significara que todos eles seriam apresentados neste documento final. Isso porque nova triagem foi sendo realizada e discursos foram eliminados. Da mesma forma, nem todos os códigos criados foram trabalhados neste texto; porém, pretende-se retomá-los em estudos posteriores.

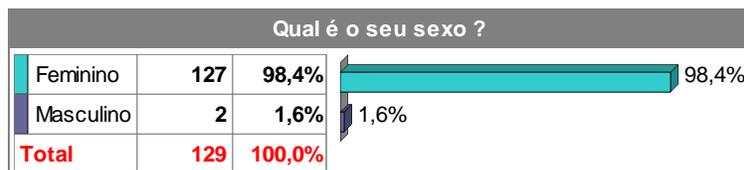
No próximo capítulo apresentam-se os resultados alcançados e as interpretações realizadas que contribuíram para o entendimento de “que profissional é esse”, ou seja, o ser professora na Educação Infantil.

4. QUE PROFISSIONAL É ESTA? O SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aplicação dos questionários aconteceu em todas as 12 unidades que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, todas elas localizadas na zona urbana, visto que não há atendimento em creches da zona rural do município pesquisado.

O grupo de professores foi composto de $N_t = 170$ (100%)¹³, população total, e responderam ao questionário 130 Ss¹⁴, correspondendo a 76,5% do total. Foi observada, na população, predominância de sujeitos do sexo feminino, ou seja, $N_f = 127$ (98,4%)¹⁵. Em contrapartida, identificou-se apenas $N_m = 02$ (1,6%)¹⁶ do sexo masculino. Houve uma deleção, visto que um dos sujeitos que responderam ao questionário não identificou o sexo. Na Figura 4 é possível perceber que a soma dos sujeitos é inferior ao total dos que responderam ao questionário aplicado.

Figura 4 – Sujeitos por gênero



Na Figura 4, confirma-se a predominância na presença de Ss do sexo feminino atuantes em creches. Dados semelhantes foram encontrados por Silva (2011, p. 88), em pesquisa realizada em Ilhéus – BA, em que foi constatado, em um grupo de professores atuantes na EI que responderam a um questionário, que 74 (setenta e quatro) deles eram do gênero feminino, correspondendo a 98,67%, e um do gênero masculino – 1,33%.

¹³ Número Total de Sujeitos

¹⁴ Sujeitos da pesquisa

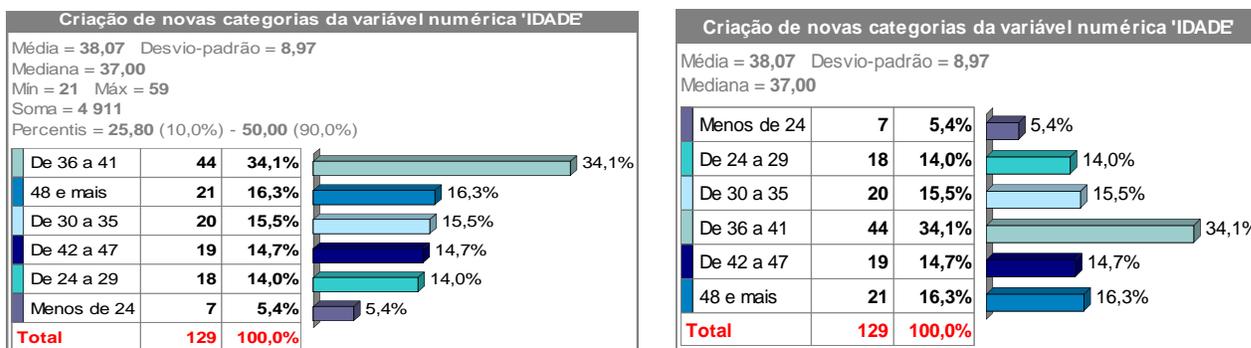
¹⁵ Número de sujeitos do sexo feminino

¹⁶ Número de sujeitos do sexo masculino

Tais dados são similares aos encontrados em pesquisas realizadas em outros níveis e com outros públicos que atendem crianças nos universos escolares. Destaca-se a pesquisa realizada por Moreira (2012), que localizou um universo de 98,1% de sujeitos do sexo feminino entre os professores atuantes nos três primeiros anos do EF, em 59 escolas de 20 municípios da Região Sul de Minas Gerais. Também Rangel (2007), em sua pesquisa, identificou 93,7% de Ss do sexo feminino entre os alunos de um curso de pedagogia, em Belém – PA.

Considerando-se a idade das professoras, Figura 5, ficou constatado que 44 sujeitos têm idade entre 36 e 41 anos, representando o maior percentual entre a amostra – 34,1%. Permanecendo com percentual equilibrado figuram os sujeitos acima de 48 anos – 21 (16,3%); de 30 a 35 anos – 20 (15,5%) sujeitos; de 42 a 47 anos – 19 (14,7%) sujeitos; e, de 24 a 29 anos – 18 (14%) sujeitos. Apenas 7 sujeitos têm idade inferior a 24 anos, representando 5,4% daqueles que responderam ao questionário. Ressalta-se que 104 sujeitos, equivalendo a 80,6% respondentes dos questionários, tinham idade superior a 30 anos. Na Figura 5 os mesmos resultados são apresentados de duas maneiras: na esquerda está em ordem em ordem de frequência, já na direita está organizado da menor para a maior idade.

Figura 5 – Idade dos Sujeitos

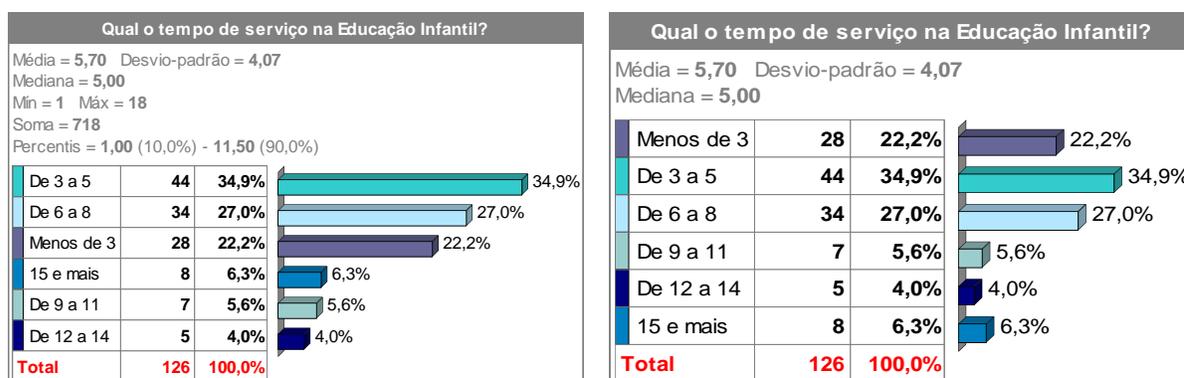


Na Figura 5, percebe-se a idade dos professores por agrupamentos, e na Figura 6, levantam-se informações referentes ao seu tempo de serviço no magistério.

Observa-se que 72 sujeitos (57,1%) possuem tempo inferior a 5 anos de magistério, e 34 sujeitos (27%), de 6 a 8 anos. Os profissionais que alegam possuir acima de 9 até 14 anos de experiência totalizam 12 sujeitos (9,6%).

Ainda na Figura 6 visualiza-se que 126 sujeitos responderam ao item e que apenas 8 (6,3%) deles têm tempo superior a 15 anos de atuação. Desses 8, dois professores alegam ter o tempo máximo de serviço, dentre todos os sujeitos participantes, ou seja, 18 anos. Também nessa figura, optou-se por apresentar duas imagens, uma organizada por número de resposta, ordem decrescente (figura da esquerda) e a outra pelo tempo de serviço.

Figura 6 – Tempo de Serviço em Educação



Os dados evidenciam que a maioria dos profissionais da rede tem pouco tempo de atuação nesse nível de ensino. São poucos aqueles que têm maior tempo de experiência profissional.

Como a Educação Infantil ganhou status de direito, após a Carta Magna de 1988, e como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, normatizou a prática e traçou os princípios dessa modalidade educacional, chega-se à conclusão de que os profissionais atuantes nas creches do município começaram sua prática na EI após promulgação da LDB. Ou seja, como em 2016 completam-se 20 anos da promulgação da LDBEN nº 9394/96, em 2015 os sujeitos que alegaram possuir maior tempo de serviço público como profissional da

Educação Infantil (18 anos de atuação) começaram suas atividades profissionais após a implantação e implementação da Lei.

Destaca-se que, dos 8 sujeitos que apontaram ter 15 anos ou mais de prática profissional, apenas 2 alegaram ter 18 anos de carreira. As demais subdivisões de tempo de serviço desses 8 sujeitos podem ser observadas na Tabela 1:

Quadro 1 – Sujeitos com maior tempo de exercício profissional

NÚMERO DE SUJEITOS	TEMPO DE SERVIÇO EM ANOS
2	18
1	17
3	16
2	15

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados condensados pelo SPHINX.

Pode-se afirmar, portanto, que os professores da Educação Infantil do município são relativamente novos na profissão, pois começaram sua prática após a promulgação dessa importante legislação educacional (LDB 9394/96). Contudo, a LDBEN começou a impactar diretamente na profissão no ano de 2014, com a Lei nº 5916 e o Decreto nº 7144, que trouxeram benefícios inerentes à carreira docente, como: Piso Nacional Salarial, número de dias letivos semelhantes aos dos demais professores, 1/3 de hora-atividade e participação no Prêmio Marina Prado¹⁷.

Em relação à situação profissional, percebe-se, na Figura 7, que, do grupo participante da investigação, 69,2% são efetivos na rede, contra 30,8% contratados.

¹⁷ Iniciativa da Prefeitura Municipal de Varginha e conduzido pela Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.varginha.mg.gov.br/pagina-inicial/25-noticias/18773-premio-marina-prado-de-castro>, acesso em 24/04/2017.

Figura 7 – Situação Funcional



Principalmente após a implantação de 1/3 de hora-atividade, garantido pela Lei Municipal nº 5.916/14 e pelo Decreto Municipal nº 7.144, de 29/12/2014, houve necessidade de contratação dos profissionais. Isso porque Lei dispõe sobre o Plano Complementar de Carreira do Magistério do Município, enquanto o Decreto regulamenta e declara como deve ser aplicada a referida Lei, que determina que os profissionais passam a ter direito a um tempo para planejamento (VARGINHA, 2014).

Na Tabela 2 encontra-se, de forma detalhada, a divisão da carga horária do educador infantil, considerando-se o estabelecido nessas legislações:

Quadro 2 – Distribuição de carga horária semanal - educador infantil

Carga horária nas atividades de interação com os educandos	CARGA HORÁRIA DA HORA-ATIVIDADE (1/3)			Carga horária semanal (atividades de interação com os educandos + hora atividade)
	Em local definido pela unidade escolar, escola e/ou Secretaria Municipal de Educação		Em local de livre escolha do Educador Infantil	
	Reunião semanal	Outras atividades extraclases		
26 horas e 40 minutos	2 horas	4 horas e 40 minutos	6 horas e 40 minutos	40 horas semanais

Fonte: Varginha (2015, p. 8)

Dessa forma, o Educador Infantil com carga horária de 40 horas cumpre 2/3, ou seja, 26 horas e 40 minutos na interação com os educandos e 1/3, 13 horas e 20 minutos, em hora-atividade de planejamento, estudos e avaliação inerentes ao cargo de professor, incluindo as reuniões pedagógicas.

Vale ressaltar o reconhecimento dos profissionais da EI quanto aos avanços obtidos nos dois últimos anos de atividade profissional, em que a contratação dos professores aumentou, principalmente para cumprir o estabelecido pela Lei Municipal nº 5.916/14 e pelo Decreto Municipal nº 7.144/14. Nesse sentido, o Sujeito/entrevista 11 destaca alguns benefícios:

1. Participação no rateio de 2014, em que todos os professores receberam parte dos recursos do FUNDEB não utilizados naquele ano;
2. Adequação do calendário escolar, reduzindo o número de dias de efetivo trabalho para 208, número próximo ao praticado pelo Ensino Fundamental, que é de 200 dias letivos;
3. Ainda no calendário foi estabelecido, pela primeira vez, o recesso no mês de julho, e também a semana do “saco cheio”, no mês de outubro;
4. Implantação do Prêmio Marina Prado, que reconhece os profissionais da Educação Municipal que se destacam pelas suas práticas exitosas;
5. Implantação de 1/3 de hora-atividade;
6. Implantação do Piso Nacional para o Educador Infantil.

O cargo de Educador Infantil que é ocupado por todas as professoras que responderam ao questionário, bem como por aquelas que participaram da entrevista semiestruturada, surgiu, no município onde a pesquisa aconteceu, depois da CF de 1998 e da LDBEN de 1996. A Lei nº 2673, de 15 de dezembro de 1995, que institui o estatuto dos servidores públicos, não menciona o cargo de Educador Infantil e apresenta, no Título VII – do Magistério Público Municipal, informações referentes ao professor de ensino regular atuante na “educação pré-escolar”, nos anos iniciais e finais do EF, com carga horária de trabalho fixada em 20 horas semanais (VARGINHA, 1995, p. 44).

Por sua vez, a Lei nº 3.250, de 30 de dezembro de 1999, que dispõe sobre o plano de carreira do magistério, também não apresenta menção específica ao que se refere ao cargo de Educador Infantil, nem mesmo em relação à atuação em creches. Essa legislação traz de forma ampla a atuação em Educação Infantil pelo Professor PC3, que pode ter a formação mínima na “modalidade normal (magistério)” para atuar na EI e nas primeiras séries do EF.

A menção ao cargo de Educador Infantil aparece na Lei nº 5.916, de 10 de novembro de 2014, que “dispõe sobre o plano complementar de carreira do magistério do município”. Em seu Art. 2º, com fundamentação na LDBEN, essa Lei apresenta os “profissionais da educação escolar básica, formados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio”.

No § 2º são apresentados todos os cargos e funções do Magistério, surgindo, então, no inciso primeiro, o cargo de Educador Infantil. Vale ressaltar que a jornada de trabalho dos profissionais é definida no Art. 3º, ficando a diferenciação de 40 horas para EI e 20 horas para o professor nível PI e PII. Para estes últimos a carga horária é de 20 horas, divididas em módulos de 50 minutos.

Quanto ao vencimento, a referida Lei estabelece, em seu Art. 4º, que o salário dos professores PI e PII serão calculados tendo como base o valor da hora/aula adotado pela Prefeitura, **não podendo ser inferior ao piso salarial nacional**. Por sua vez, o Parágrafo único desse Artigo define que “o vencimento básico dos Educadores Infantis com jornada de trabalho de até 40 horas semanais **será o piso nacional vigente**” (VARGINHA, 2014, p. 4 – grifo nosso). Vale destacar que a Lei nº 5.916/2014, além de incluir o Educador Infantil na carreira do magistério, também institui, no Art. 3º, § 1º, 1/3 de atividades extraclasse.

O Decreto nº 7.144, de 29 de dezembro de 2014, que “dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos da Lei nº 5.916/2014”, reforça a Carga Horária dos cargos, porém no Art.1º, § 1º deixa claro que “a jornada de trabalho do cargo de Educador Infantil não poderá ser alterada em hipótese alguma” (VARGINHA, 2014, p.1). Ainda nesse Decreto é estabelecido aquilo que para os professores das creches é considerado como um grande avanço e conquista: 1/3 de atividades extraclasse, significando atuação direta com os educandos em 26 horas e 40 minutos e, nas demais 13 horas e 20 minutos, elaboração do planejamento e participação em reuniões e estudos.

Todo o histórico de sustentação na carreira apresentado pelas legislações que antecederam a CF de 1988 demonstram a vulnerabilidade e instabilidade profissional daqueles que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, em creches.

Naquele período, o serviço prestado estava relacionado de forma mais forte ao serviço social, ao assistencialismo, sendo destinado prioritariamente para os filhos das mães operárias.

Da mesma forma, com a CF de 1988 e a LDB de 1996, novos roteiros, trajetos e perspectivas são indicados, a começar pela primeira lei que coloca o atendimento na ordem de serviço educacional e pela segunda legislação que regulamenta essa questão.

Vinte e oito anos após a Carta Magna e 20 anos após a LDB, é possível perceber conquistas, mas também muitas situações que demonstram pouca mudança na prática. No município em questão ocorreu um atraso significativo em relação à migração do serviço prestado a criança até 4 anos, da pasta da Assistência Social para a pasta da Educação, e de 2001 a 2008 esteve à frente do Centro de Desenvolvimento da Criança e Adolescente – CDCA a então primeira dama do município, graduada em Assistência Social, que acabou por assegurar tal serviço na ordem da Secretaria Municipal de Habitação e Desenvolvimento Social – SEHAD. Durante os anos de 2009 a 2012 a mudança da pasta da Assistência Social para a Educação aconteceu aos poucos. Na gestão municipal 2013 a 2016, a mudança ocorreu de forma mais intensa.

As profissionais passaram a integrar, finalmente, o quadro do magistério, tendo acesso a alguns dos direitos concedidos aos demais professores da rede municipal, tais como: um terço de horas para planejamento, participação no Prêmio Marina Prado e no rateio do bônus do FUNDEB.

No entanto, a condição de acesso dessas trabalhadoras ainda é bastante precária, no que diz respeito à discrepância em relação a remuneração, carga horária e dias letivos.

É possível detectar, no discurso dos sujeitos, o tratamento do poder público direcionado as profissionais. Como um dos sujeitos da pesquisa aponta, elas estão na carreira docente como “um adendo”, visto que os direitos e o tratamento diferenciam as profissionais, trazendo ao Educador Infantil um sentimento de menos valia, quando ele se compara com aqueles que têm reconhecimento na carreira e

que são denominados professores. Entre os discursos dos sujeitos, os recortes caracterizados pela Figura 8:

Figura 8 - Desvalorização Profissional

QU:3:20 O salário, estamos recebendo o.. (46:46)

O salário, estamos recebendo o piso, a gente um adicional para que você não falte, coisas assim, para que você não fique pegando atestado a gente consegue ganhar dois mil. Sendo que os professores ganham dois por quatro horas, né, a gente ganha dois por oito horas. Você vê por aí que é uma desvalorização bem grande do trabalho da gente, o trabalho é bem mais difícil.

QU:3:15 Quanto a carreira eu acho que .. (44:44)

Quanto a carreira eu acho que ela está muito desvalorizada, quando eu cheguei aqui, a gente ainda não recebia piso, o salário era bem menor. Eu acho assim, a gente não tem o título de professor a gente não é considerado.

Fica evidente nessas falas a desvalorização salarial, ao se comparar os dois mil de salário para 8 horas frente a valores aproximados para aqueles denominados professores e que trabalham jornada de trabalho inferior. A professora ainda menciona que não possui o título de professor e afirma que, por isso, o educador infantil não é considerado.

Os profissionais parecem viver uma ambivalência de sentimentos e emoções relativas à carreira na EI. De um lado reconhecem os avanços obtidos, sobretudo a partir de 2014, e de outro lado, vivenciam também o tratamento diferenciado, se comparado ao dado aos colegas denominados professores. Tudo indica que existe certa dificuldade de se constituir como professor sem se reconhecer e sem ser reconhecido como tal.

Tais fatos acabam por influenciar o discurso desses sujeitos, contribuem com as RS e favorecem a Construção Identitária docente nesse nível de ensino. Ou seja, esse profissional, mesmo falando dos avanços na carreira, reforça e sinaliza as dificuldades, o sentimento de exclusão e o tratamento diferenciado dado a eles,

quando comparado ao tratamento que recebem seus colegas PI e PII. Elas apontam que “as condições de trabalho são desmotivadoras, ainda é uma etapa que é relegada a segundo plano” (SUJEITO, 111), “tem sido desmotivante atuar nessa área” (SUJEITO, 113).

Exige-se do profissional que atua na educação infantil que seja professor habilitado, formado no mínimo em nível médio de escolaridade na modalidade normal; entretanto, muitas são as denominações que se dão a esses profissionais, evitando-se, nos contratos formais de trabalho, denominá-los de professores.

Tal situação é evidenciada no município em que esta pesquisa foi realizada, pois o professor que atua na creche é denominado Educador Infantil, e com nítida diferença salarial, se comparado com aqueles que são denominados professores PI e PII. Ressalta-se que boa parte desses profissionais já é graduada em pedagogia, enquanto outros estão em processo de formação por meio de convênios firmados pela rede de ensino com Instituições de Ensino Superior – IES.

Ao que parece, essa diferenciação de nomenclatura ampara o tratamento legal e salarial, além de estar relacionada com o valor social atribuído à criança pequena e a sua educação. Esses sujeitos geralmente têm carga horária de trabalho aumentada e percebem salários abaixo da média, se comparados com os demais profissionais denominados professores que atuam em outros anos da própria EI. Há diferenciação entre aqueles que atuam nas creches, atendendo crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, e aqueles que atuam com crianças de 4 e 5 anos na Educação Pré-escolar, e essa diferenciação é nítida também quanto ao tratamento e reconhecimento desses profissionais.

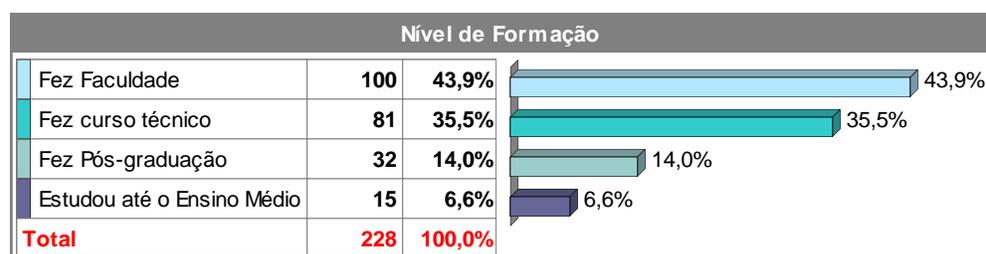
Dessa forma, a diferença salarial por ano de ensino em que as professoras atuam evidencia a desvalorização profissional, como apontado no discurso do sujeito/entrevista 11, apresentado na Figura 8: “[...] a gente consegue ganhar dois mil. Sendo que os professores ganham dois mil por quatro horas, né, a gente ganha dois por oito horas. Você vê por aí que é uma desvalorização bem grande do trabalho da gente, o trabalho é bem mais difícil”.

A professora marca a diferença na relação entre remuneração e carga horária. Na comparação com os rendimentos das profissionais da própria Educação

Infantil, observa-se que, proporcionalmente, os professores que atuam com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos fazem jus a uma remuneração significativamente maior, se comparados com os profissionais que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, nas creches. Ela ainda reforça que houve significativo avanço nos vencimentos dos profissionais da EI, com a implantação do piso; no entanto, muitos docentes estão se preparando para realizar o concurso de professor para outros níveis da EB.

Na Figura 9 é possível observar o nível de formação dos sujeitos da pesquisa.

Figura 9 - Nível de Formação



Reforça-se que 100 sujeitos alegam possuir ou estar cursando pedagogia ou outro curso de licenciatura, comprovando-se, assim, que os profissionais atendem ao exigido em legislação para a atuação nesse nível de ensino, ou seja, possuir formação na área em, no mínimo, nível médio de escolaridade.

Segundo o relato de algumas das profissionais entrevistadas, por meio de uma parceria da Rede Municipal com a Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL 30 professores da EI foram selecionadas e estão cursando o 5º período do curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. Essa é uma das ações efetivadas pelo município para garantir a formação continuada de seus servidores.

Ressalta-se que a rede tem promovido outros cursos para formação continuada, com destaque para parcerias com a Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL, para formação em pedagogia de 30 professores, e com a Universidade Federal de Lavras – UFLA, para realização de curso de 40 horas, em agosto de 2015.

Ainda em relação à formação universitária, o Sujeito/entrevista 11 aponta que, embora bem formados, os profissionais da EI recebem no mínimo a metade, em relação aos vencimentos de profissionais de outras áreas com formação semelhante, ou seja, graduação e especialização. Ressalta-se que essa profissional é formada em magistério e pedagogia, além de possuir uma especialização na área.

Essa situação é evidente na forma de contratação dos profissionais que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade em creches do município pesquisado, visto que são denominados educadores infantis, e não professores. Nos relatos desses profissionais é comum o questionamento quanto à forma de tratamento, o local que ocupam, a carga horária de trabalho ampliado e o salário, que se diferencia daqueles percebidos pelos demais profissionais da EI – pré-escolar, bem como do EF.

Os relatos esboçados pelos sujeitos da pesquisa confirmam o sentimento de desvalorização que perpassa o status profissional, a quantidade de alunos por turma, a diferenciação salarial e a maneira como os docentes são inseridos como profissionais do Magistério.

Fica evidente, na legislação, que a remuneração do Educador Infantil é o piso nacional, enquanto a remuneração dos professores não poderá ser inferior a esse piso. Ou seja, o primeiro atua 40 horas e faz jus ao piso. Já o segundo atua 20 horas e não pode receber menos que o piso nacional, sendo discrepante a diferença salarial entre as duas categorias de professores.

O Decreto nº 7.144, de 29 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 5.916/2014, evidencia que a carga horária do Educador Infantil não pode ser alterada. Já o denominado professor pode ter sua carga horária acrescida, e isso resulta em aumento de seus vencimentos.

A formação do profissional está atrelada à questão salarial, e nesse caso a exigência para o cargo de Educador Infantil é o nível médio de escolaridade, na modalidade normal. Já para o professor é exigido nível superior.

Na rede foi detectado que boa parte dos profissionais já possuem nível superior e que muitos outros estão em formação; no entanto, mesmo o Educador

Infantil tendo a graduação, nível superior, terá apenas, se solicitado, o acréscimo de 2% nos vencimentos, garantidos pela Lei nº 3.250/1999.

Assim, é evidente o avanço na carreira e o reconhecimento dos benefícios obtidos na atual gestão educacional do município, como especificado pelo Sujeito/entrevista 11. No entanto, ainda está aquém do tratamento dado aos colegas dos níveis subsequentes, pré-escola e Ensino Fundamental, visto que o salário do Educador Infantil é significativamente menor.

No Quadro 2, o salário bruto de cada um desses profissionais:

Quadro 2 – Comparativo de salário Educador Infantil X Professor P1

CARGO/FUNÇÃO	CARGA HORÁRIA	DIAS LETIVOS	VENCIMENTO BRUTO
Educador Infantil	40 horas semanais	208	2.311,00
Professor PI	20 hora-aula semanais (50 minutos)	200	1.913,94

Percebe-se que o Professor PI trabalha 20 horas-aula, cumprindo um calendário escolar com 200 dias letivos, 8 a menos do que o Educador Infantil, e que recebe o equivalente a 65% a mais. Seguindo essa lógica, e utilizando a regra de três, um salário compatível para este último seria o equivalente a R\$ 3.813,15, considerando as 40 horas de carga horária semanal.

As diferenças salariais detectadas na rede reforçam o que observam Campos *et al.* (1983): a existência de 3 (três) fatores principais a contribuir para uma hierarquia nas funções em educação, causando, entre outras coisas, a desvalorização profissional.

Essas funções são: atividade direta com o educando, a idade da criança atendida e a proximidade do corpo nas atividades desenvolvidas no cotidiano do profissional. Tais situações reforçam que, quanto mais relacionado a sobrevivência, higiene e cuidado, menor é o prestígio profissional. É notório que a idade do educando está na contramão do valor recebido pelo profissional. Dessa forma,

quanto menor a criança atendida, menor a notoriedade profissional e, portanto, menor o reconhecimento profissional e salarial.

É possível reafirmar que esses fenômenos e formas de tratamento do professor o constituem, favorecendo a identificação ou não com a carreira. Isso porque a identidade docente é moldada nas relações sociais, nas concepções e formas de perceber os pares do processo e a si próprio, sendo essas situações formas de Representação Social e também de construção identitária.

A identidade é constituída nesse ambiente demarcado por tratamentos diferenciados que contribuem com o sentimento e legalizam a desvalorização profissional. Assim, os discursos demonstram um sujeito que desenvolve atividades similares, que possui formação idêntica, no entanto ocupa um cargo inferior em relação aos professores, se considerados carga horária e remuneração.

É possível afirmar que o problema não está somente na denominação do cargo, ser professor ou educador infantil, mas também na diferenciação de tratamento, visto que as exigências de formação e aquelas relacionadas ao cotidiano são idênticas. Contudo, um profissional é mais valorizado e considerado do que o outro, o que contribui para a dificuldade de se constituir professor, sem se reconhecer e sem ser reconhecido como tal.

A denominação do cargo vem acompanhada de uma série de condições que parecem impedir o reconhecimento profissional do sujeito professor, pelos outros e por si próprio. Elas são educadoras e, como tais, dadas as características da função regulamentadas em lei e as condições de trabalho e de carreira, sentem-se e são desvalorizadas em relação às professoras de fato e de direito. São, portanto, as mais desvalorizadas em uma carreira já tão desvalorizada profissional, econômica, social e culturalmente.

Nesse sentido, os docentes fizeram alguns relatos relacionados à desvalorização profissional, nos espaços destinados a livres considerações no questionário aplicado (ver Tabela 3).

Os relatos livremente apontados pelos sujeitos da pesquisa demonstram claramente o sentimento de desvalorização entre os profissionais, sinalizando para a questão do número de crianças em sala, carga horária de trabalho, ausência de

auxiliar. Vale ressaltar que, embora as educadoras infantis estejam relacionadas na Lei nº 5.916, de 10 de novembro de 2014, que dispõe sobre o plano complementar de carreira do magistério do município, elas apontam no discurso que não fazem parte desse quadro (SUJEITO, 110). Tais relatos podem ser observados na Tabela 3:

Quadro 3 – Relatos dos professores - Valorização Profissional

PROFISSIONAL	RELATO
Sujeito 25	Percebo, muitas vezes, que os profissionais que atuam, principalmente nas CEMEIs são desvalorizados .
Sujeito 56	Os professores e educadores da Educação Infantil têm que ser mais valorizados , existem muitas coisas que precisam ser mudadas, a começar com a quantidade de crianças por turma, no meu caso 15 crianças de 2 anos, com 1 especial e sem auxiliar e, por mais que nos esforçamos para fazer o melhor para as crianças, sempre temos a impressão que ficamos em falta com eles.
Sujeito 110	Não fazemos parte do quadro do magistério , estão pensando, estudando.
Sujeito 111	As condições de trabalhos são desmotivadoras , ainda é uma etapa que é relegada a segundo plano [...] A minha turma tem 18 crianças e eu não tenho auxiliar, faço tudo sozinha, é uma loucura. Trabalhamos 8 horas e o salário é quase o mesmo de quem trabalha 4 horas , apesar de ter as mesmas atribuições, ou melhor, a nossa é até mais, pois exercemos o efetivo cuidar. Creio eu que esses fatores levarão a uma grande falta de profissionais qualificados para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. O que é uma pena, porque é na base que devemos usar os melhores materiais para que possa sustentar uma grande construção. OBSERVAÇÃO: não fazemos parte do quadro do magistério, estão querendo nos incluir como um adendo .

Sujeito 113	Mas em certos momentos paro para pensar o quanto tem sido desmotivante atuar nessa área , pois onde eu trabalho não tem estrutura para que meu trabalho venha a ser realizado de forma efetiva. O número de crianças excede o exigido por lei, não tenho auxiliar, não temos o apoio da família.
Grifos do autor.	

Os relatos esboçados na tabela são contundentes e demonstram condições precárias de trabalho. Alguns fatores são evidentes: número excessivo de crianças por turma, falta de auxiliares, jornada de trabalho extensa, baixa remuneração. Tais aspectos são desmotivantes e interferem na realização de um trabalho de qualidade que atenda às necessidades das crianças.

Há que se considerar, também, que os Educadores Infantis, no entendimento da rede, não recebem outros benefícios, como os demais professores, por exemplo, o enquadramento no regime previdenciário para aposentadoria especial com 25 anos de efetivo exercício profissional, uma vez que os educadores se aposentam com 30 anos.

Tal situação também foi apontada no discurso do sujeito/entrevista 11, conforme Figura 10:

Figura 10 – Educador Infantil e Quadro do Magistério

QU:3:28 Um terço de hora atividade, fo.. (6464)

Um terço de hora atividade, foi um ganho muito grande. A gente lutou muito para ir para o quadro do magistério como um adendo, a gente não faz parte do quadro do magistério, mas igualou o calendário, não tinha férias de julho, agora tem, semana do saco cheio, agora tem, o piso nacional e essa valorização de chegar o final do ano ter o seu trabalho reconhecido. Esse ano foram os pontos principais que motivaram bastante a equipe, e eu todo dia tenho visto isso.

QU:3:16 Eu acho ruim, o que atrapalha,.. (4444)

Eu acho ruim, o que atrapalha, que está todo mundo migrando, a gente espera o próximo concurso para passar para professor. Porque você não tem o direito de professor né, a aposentadoria no caso, que de professor é de vinte e cinco anos e do administrativo é trinta.

A partir dos relatos acima, o pesquisador entrou em contato com os setores responsáveis na Prefeitura, tanto na Secretaria Municipal de Educação, quanto no setor de aposentadoria, para obter a constatação dos valores esboçados no Quadro 2 (salário), e também para confirmar as informações relativas à aposentadoria com 30 anos de efetivo exercício profissional. Ficou constatado que realmente existe uma diferenciação, tanto na remuneração, quanto no tempo destinado à aposentadoria, o que reforça a precarização do trabalho docente na educação infantil.

Ainda em relação à precarização, Siller (2008), ao analisar diversos editais para provimento de cargos de professores para a EI, detectou uma infinidade de nomes para identificar esses profissionais. Os municípios do estado do Espírito Santo, em sua maioria, remuneram seus professores de acordo com o nível de ensino em que atuam, e não quanto a sua formação acadêmica. Constatou, inclusive, que, quanto menor a criança atendida, menor o salário do profissional. Essa situação é semelhante à detectada nesta pesquisa. Ou seja, a professora da Educação Infantil pertence atualmente ao quadro do magistério, porém não se sente reconhecida, não tem sentimento de pertença a essa categoria profissional.

Castro e Souza (2011, p. 13) reforçam a baixa remuneração e prestígio profissional como fator que favorece a busca por “[...] outras ocupações economicamente mais interessantes”. Esse fato foi evidenciado entre os profissionais que participaram da entrevista, pois foram mencionadas a preparação para outros concursos e a falta de suporte nas CEMElS. Isso porque atuam com 18 crianças, durante 8 horas, em pelo menos três dias na semana, exceto nos dias de planejamento e hora-atividade indicados na Tabela 3, sem que tenham direito ao apoio de auxiliares.

Na Figura 12, percebem-se, na fala do sujeito/entrevista 18, as dificuldades enfrentadas na carreira e a relação com a desvalorização profissional. A professora destaca que muitas colegas não se sentiam bem no exercício profissional, que a autoestima era baixa devido ao tratamento recebido e que muitas delas solicitaram exoneração por não darem conta e/ou não aceitarem a maneira como eram tratadas.

Figura 11 – Sobrevivência ou Descoberta

QU:10:12 Eu acho que não, eu não me sinto.. (62:62)

Eu acho que não, eu não me sinto mal, mas já tive muitas colegas que entraram no concurso que eu fiz, praticamente eu sou a única que fiquei. A maioria exonerou, a autoestima ficou muito afetada e elas não aceitaram

Na Figura 13, merecem destaque os relatos identificados a partir de um dos sujeitos da pesquisa, visto que foi o que mais identificou problemas, apontou dificuldades e sinalizou quanto à busca por outros concursos.

Os discursos apresentados na Figura 13 denunciam e apontam situações que comprometem a prática profissional, que interferem e contribuem para a construção identitária docente. Vale ressaltar que alguns dos pontos elencados por essa profissional foram legitimados no discurso de outros profissionais. Nos trechos selecionados é possível encontrar a afirmação de que o educador é diminuído, se comparado com o professor. Ela destaca também a estrutura precária existente em algumas CEMEs, o que dificulta e compromete o trabalho. Fala da banalização social em relação à carreira, da busca pelos educadores de um concurso para professor, e afirma que o educador foi para o quadro do magistério como um adendo, entre outros pontos pertinentes que ainda são retomados adiante, neste trabalho.

Em um dos trechos do discurso, a professora demonstra que a atividade profissional na Educação Infantil é uma função para quem tem pouca capacidade, já que outras pessoas alegam que ela tem “condições de estar em outro lugar”. Continuando seu relato, aponta que “é difícil você ver uma pessoa hoje que fala assim: eu quero ser professor por escolha. Eu escolhi ser professor [...]” (SUJEITO, 11 [3:4 e 3:5][28]). Nos pontos elencados fica explícita a desvalorização profissional, o sentimento de que a carreira tem pouca expressividade e reconhecimento.

Em outro momento é visível que, para a professora, a equiparação profissional está relacionada com questões estruturais, referentes à própria carreira, não ficando evidenciada a formação como fator diferencial. Dessa forma, encontra-se:

“[...] A gente lutou muito para ir para o quadro do magistério como um adendo, a gente não faz parte do quadro do magistério, mas igualou o calendário [...] agora tem o piso nacional e essa valorização de chegar ao final do ano ter o seu trabalho reconhecido” (SUJEITO, 11 [3:28][64]).

Percebe-se a ambivalência no discurso: em dado momento, reforçando a não valorização, e em outros momentos, evidenciando os avanços obtidos. É possível, inclusive, verificar que a formação do profissional para atuar na Educação Infantil está descontextualizada, já que a professora, quando chega a esse espaço de atuação, sofre um choque: “[...] eu saí da faculdade e ficava imaginando que eu iria

chegar em uma escola com turminhas, com salinhas. Aí, quando eu cheguei, a realidade é totalmente diferente, a gente não tem isso (SUJEITO 11, [3:8][30]).

A ambivalência no discurso, como também o choque ao adentrar no espaço de atuação, favorece a representação distorcida da realidade da educação infantil. O sujeito fica dividido entre valorização e desvalorização da carreira docente, parece ter dificuldade de se identificar enquanto profissional e denota não ter recebido uma formação inicial que o aproximasse da realidade da prática docente na educação infantil.

A legislação garante a essas profissionais uma série de benefícios, entre os quais o de fazer parte do quadro profissional do magistério público da educação básica, com piso nacional da carreira e o direito de estar em contato com as crianças em 2/3 de sua carga horária de trabalho (BRASIL, 2008). Porém, percebe-se a legitimidade no discurso da referida professora, pois ainda existe o sentimento de que os professores são um “adendo” e que o avanço na carreira ocorreu apenas em alguns aspectos, sobretudo aqueles que já estão garantidos em lei.

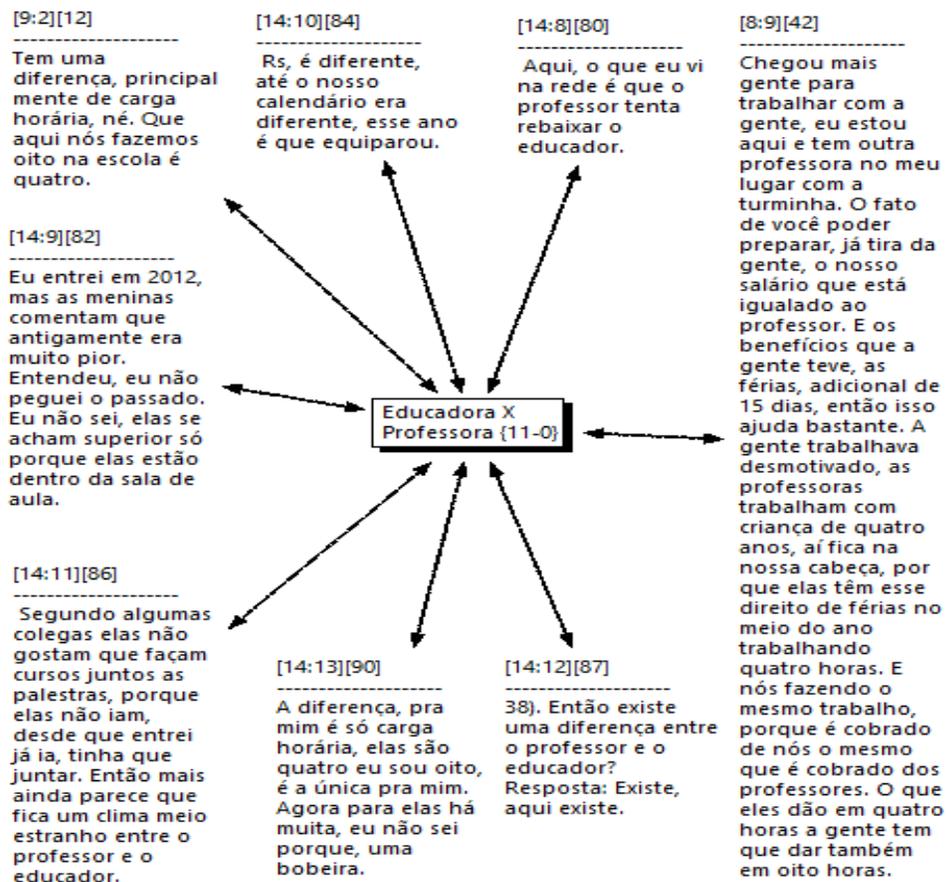
Na fala da professora é possível perceber uma série de denúncias no que se refere ao tratamento recebido pelas profissionais no âmbito salarial, na carga horária de trabalho, no entendimento quanto à aposentadoria, na estrutura física precária, entre outros aspectos. Vale ressaltar que essas situações confluem para definir a percepção que ela tem da carreira. Caracterizam os discursos presentes entre os profissionais e a mistura de interpretações quanto àquilo que é considerado ganho ou perda na carreira, a presença de RS do “ser professor” nessa etapa educativa, representações que dão sustentação para a construção identitária docente.

No relato da professora encontram-se características do que é ser professor nesse nível de ensino, suas dificuldades e angústias. Todas essas situações e a maneira como a docente encara seu campo de atuação formam e constituem o profissional e oferecem sustentação para a construção da identidade docente.

Ainda em relação à comparação entre o educador infantil e aqueles que são denominados professores, fica evidenciado, conforme Figura 14, que diversos

discursos se referem a situações delicadas presentes na classe profissional, com destaque para o sentimento de desvalorização e diferenciação de tratamento.

Figura 13 – Educador Infantil X Professor



Nos recortes demonstrados é possível observar relatos como os do sujeito/entrevista 5, que afirma que as professoras não gostam que façam cursos juntos [14:11][86], e declara que na CEMEI existe diferença entre os profissionais [14:12][87]. Também observa que, para ela, a diferença é apenas de carga horária, de 4 para 8 horas, mas na visão daquelas consideradas professoras existe diferença entre as profissionais [14:13][90].

Nesse mesmo sentido, como evidenciado na Figura 14, o sujeito/entrevista 16 declara:

[...] as professoras trabalham com crianças de quatro anos [...] porque elas têm esse direito [...] E nós fazendo o mesmo trabalho, porque é cobrado de nós o mesmo que é cobrado dos professores. O que eles dão em quatro horas a gente tem que dar também em oito horas [8:9][42].

Ainda em relação ao sentimento de desvalorização frente aos colegas professores que atendem crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola, há relatos ainda mais contundentes, por exemplo: “aqui, o que eu vi na rede é que o professor tenta rebaixar o educador [14:8][80]”. E também: “eu não sei, elas se acham superior só porque elas estão dentro da sala de aula [14:9][82]”.

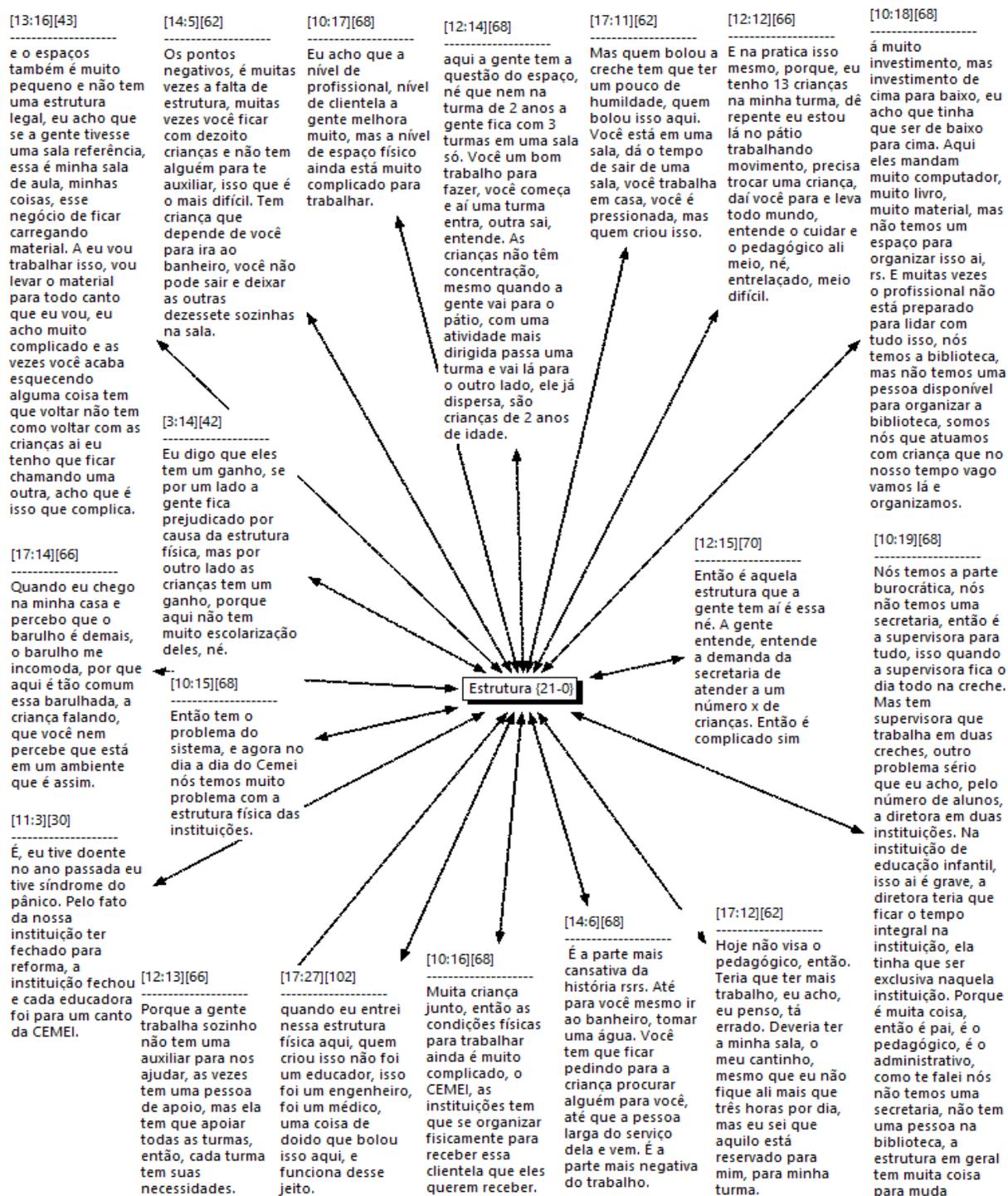
Ao falar da superioridade daqueles que estão dentro da sala de aula, os sujeitos apontam uma representação da profissão docente, ou seja, parecem ter valor somente aqueles que atuam em uma perspectiva formal de educação, com professores, turmas e salas de aulas organizadas e que seguem um método próprio. A educação precisa romper com esse paradigma que “constrói” a sala de aula, com o espaço e tempo de aprendizagem dentro de padrões pré-estabelecidos.

Os discursos elencados sinalizam para a tensão na relação e no tratamento entre aqueles denominados professores e os Educadores Infantis, que permite afirmar que tal situação colabora na construção identitária docente na Educação Infantil.

As estratégias utilizadas pelo município no tratamento legal/funcional a essas profissionais contribuem para que tenham o sentimento de desvalorização profissional, e isso interfere sobremaneira com o “ser professora” nessa modalidade de ensino. Acredita-se que, para muitas delas, a nomenclatura do cargo, as diferenças de tratamento legal e salarial e o espaço físico inadequado as definem como profissionais de “segunda categoria”.

Outra questão diretamente relacionada com a valorização profissional é a da estrutura das unidades de educação infantil. A esse respeito, a Figura 15 apresenta vários fragmentos que denunciam a precariedade dos espaços físicos. Nesses fragmentos vários educadores indicam situações comprometedoras para a prática.

Figura 14 – Estrutura Física



Na Figura 15 é possível analisar estes trechos dos relatos:

- “o espaço também é muito pequeno e não tem uma estrutura legal [...] esse negócio de ficar carregando material” [13:16][43].

Outro sujeito sinaliza que o ponto negativo é a falta de estrutura e também de pessoal de apoio para auxiliar no processo e no cuidado [14:5][62].

- “[...] mas a nível de espaço físico está muito complicado para trabalhar” [10:17][68].

A falta de estrutura compromete também os processos internos, como explicitado por outra professora:

- “tem a questão do espaço, né, que nem na turma de dois anos, a gente fica com três turmas em uma sala só [...] você começa e aí uma turma entra, outra sai, entende? As crianças não têm concentração” [12:14][68].

Em boa parte dos CEMEIs visitados há espaços físicos adaptados e inadequados, o que exige dos professores um desdobramento profissional para atender com qualidade, para garantir que os atos de cuidar e educar aconteçam de forma eficiente.

Nesse sentido, é importante salientar que a área destinada às tarefas educativas deve ser composta e caracterizada por uma estrutura diferenciada que gere reais oportunidades de crescimento. Trata-se de espaço externo que pode contribuir ou dificultar o desenvolvimento das crianças, em seus mais diversos aspectos, sejam eles físicos, intelectuais ou sociais. Esses espaços podem dificultar ou favorecer, tanto o aspecto interno de aprendizagem, como também a prática pedagógica do professor. O ambiente educacional está mesclado por contextos de aprendizagem, estruturas espaciais que promovem a comunicação, a linguagem, a interação humana, a troca entre os pares educativos, o ato de brincar, de vivenciar o lúdico; portanto, um espaço que favorece o pleno desenvolvimento da criança.

Zamberlan e Basani (2007, p. 3366) acrescentam que o ambiente deve “[...] facilitar ao máximo a escolha de atividades das crianças, dando-lhes segurança, conforto, estimulando à autonomia e à cooperação”. Vale ressaltar que o espaço das creches interfere no ser e fazer da criança e do professor, perpassa a percepção

da realidade, favorece as escolhas a serem feitas e facilita e/ou dificulta os processos de aprendizagem.

É nessa perspectiva que a estrutura poderá servir como estímulo, ou, se inadequada, como fator de limitação ao processo educativo. Pode ser um fator a favorecer o alcance dos objetivos educacionais, ou um dificultador da consecução dos resultados esperados em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Agostinho (2004, p. 1) afirma que “[...] o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas e a partir do espaço como suporte”. Assim, os Centros de Educação Infantil são caracterizados pelas relações humanas estabelecidas em seu interior e pela relação das pessoas com a estrutura.

O espaço físico, portanto, deve ser avaliado e entendido como um elemento curricular, com foco na aprendizagem, interação e promoção dos sujeitos. Assim, ele deve se organizar para favorecer que se tenha conforto, segurança e autonomia, em função da construção da identidade do aluno e do professor. A estrutura tende a favorecer a privacidade da criança, sua autonomia e os contratos sociais (CARVALHO e SOUZA, 2012).

A organização do ambiente proporciona a comunicação direta ou simbólica, já que aponta para as intenções e valores presentes nos contextos de vivência humana. Assim, pode-se entender a existência de uma via de mão dupla, entre a pessoa e o ambiente, em que se priorizam aspectos físicos e humanos. As autoras supracitadas destacam que a “[...] organização e reorganização [...] do espaço [...] favorecem a ocorrência de determinadas atividades infantis e impede outras”. A organização do ambiente em que as pessoas estão imersas, sejam elas crianças e/ou adultos, influencia na maneira peculiar de pensar, refletir e se comportar (*Idem*, p. 27).

Ainda nessa linha de raciocínio, é possível afirmar que os atributos de valor e qualidade que perpassam uma organização educacional estão vinculados fortemente à estrutura do espaço, pois é nele que ocorrem e se reforçam determinadas interações, enquanto outras são inibidas.

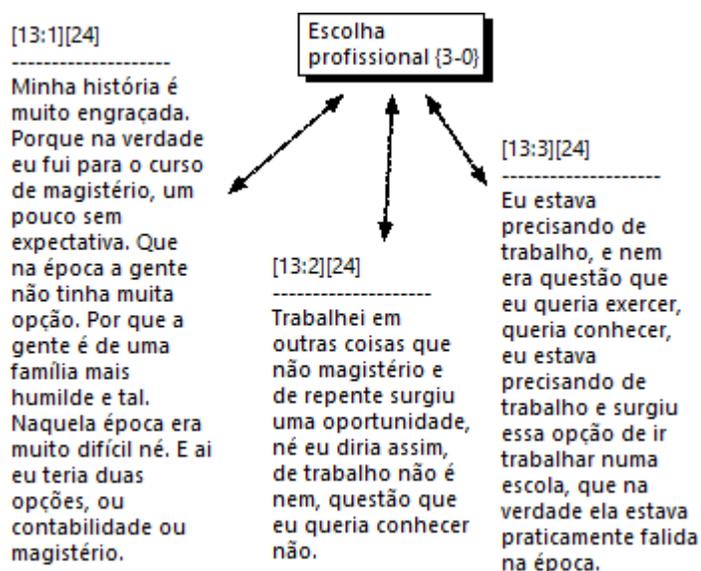
A esse respeito, as mesmas autoras comentam sobre a complexidade no que se relaciona ao entendimento da qualidade na EI. Porém, com base em seus estudos, elas apontam alguns consensos existentes, entre os quais se destacam: “[...] a proporção adulto/criança, o número de crianças por turma, a formação dos profissionais, a taxa de rotatividade dos profissionais, relações entre adultos e crianças, cuidados de saúde e higiene” (CARVALLHO e SOUZA, 2012, p. 28).

Vale ressaltar que as professoras que participaram como sujeitos de pesquisa reforçam o número elevado de crianças por profissional, a falta de profissionais de apoio e as adaptações dos espaços físicos como aspectos que dificultam a atuação.

Todas as CEMEIS receberam, ao longo dos últimos anos, investimentos em sua rede física, com adaptações dos espaços, pintura e aquisição de brinquedos. Contudo, pelo que se evidencia nos discursos dos sujeitos, os espaços são precários, dificultam a prática pedagógica, tornando-se cansativos para os profissionais. Além disso, essas unidades receberam um número maior de crianças, para atender às demandas da sociedade.

Nos relatos das professoras, é possível também encontrar a descrição da escolha profissional relacionada com ascensão social, ou por falta de opção, conforme exposto na Figura 16.

Figura 15 – Escolha Profissional



Essa profissional evidencia sua origem em uma família humilde, ressalta as dificuldades presentes na época de sua formação inicial e aponta as opções restritas de formação [13:1][24]. Na continuidade de seu discurso, conta que trabalhou em outras áreas, “[...] e de repente surgiu uma oportunidade, né, eu diria assim, de trabalho, não é nem questão que eu queria conhecer não” [13:2][24]. Na ausência de outras opções, e por estar desempregada, a professora passa a atuar como profissional em uma escola que, na época, estava falida [13:3][24].

A observação dos relatos acima torna evidente a identificação do magistério como possibilidade de ascensão social, seja para quem veio da zona rural, seja para quem é de família humilde. Nesse mesmo sentido, na Figura 17, a fala da professora destaca sua origem em uma família de lavradores, afirmando o peso da profissão na época em que escolheu a carreira.

Figura 16 – Ascensão Social

QU:3:3 Eu sou filha, a decima filha d.. (26:26)

Eu sou filha, a decima filha de uma família de lavrador e ser professor na época, para ela era algo assim, muito especial né. Ser professor naquela época tinha um peso, diferente de hoje em dia.

Essa profissional, que ressalta que “na época” em que escolheu a carreira tinha pouca idade, terminou o curso de magistério em 1997, a pedagogia em 2012, e a especialização em 2014, entrando para atuar na rede por meio de concurso realizado no ano de 2012. Ou seja, frente ao seu relato, seria possível entender que se trata de uma profissional com idade mais avançada, no entanto ela tem menos de trinta anos de idade.

Ela ainda evidencia que sua mãe sempre sonhou que ela se tornaria professora, e a constatação desse discurso está na Figura 18.

Figura 17 – Idealização Profissional

QU:3:29 Bem eu acho que desde pequena,.. (20:20)

Bem eu acho que desde pequena, eu sempre quis ser professora, eu sempre sonhei ser professora. Minha mãe sempre sonhou que eu fosse professora.

Outro relato pertinente para se entender a possibilidade de a carreira docente promover a ascensão social está evidenciado na Figura 19, em que uma professora recém-formada em pedagogia, aluna do curso de psicopedagogia e contratada no ano de 2015, pela rede, conta que acompanhou sua mãe durante o período em que ela fazia magistério. E lembra o esforço da mãe para concluir a Ensino Fundamental e, posteriormente, cursar o magistério.

Figura 18 – Ascensão Profissional

QU:1:3 E a minha mãe ela tinha, ela n.. (25:25)

E a minha mãe ela tinha, ela não tinha todo o ensino educacional. Ela tinha só até a quarta série e depois de mais velha ela entrou na escola e fechou o restante do fundamental do ensino médio e foi fazer magistério. E tinha dias que eu ia junto com ela, não tinha com quem ficar, eu ia junto. E lá eu fui gostando mais ainda, que eu ia fazendo as coisas junto com ela...

A mãe da referida professora, que também foi sujeito da pesquisa, em sua entrevista alegou possuir cargo efetivo de auxiliar de serviço público havia 10 anos, na mesma unidade em que exerce a função atualmente. Em 2015, a profissional solicitou afastamento desse cargo, para assumir, como contratada, a função de Educadora Infantil. Parece ficar evidente a relação da profissão como possibilidade de ascensão profissional.

Nesse sentido, pode-se entender, com base em Oliveira *et al.* (2006, p. 556), que a construção da identidade docente também está ligada à situação socioeconômica do grupo, e que o serviço público e a função docente garantem certa ascensão social. As autoras comentam que, muitas vezes, a escolha profissional não está relacionada com uma opção consciente em relação às atribuições. Em alguns momentos, é “[...] imaginada com parâmetros do trabalho já feito com crianças”, em outros, encontra-se, “[...] assentada no discurso de que basta ser mulher para cuidar de criança”.

Por sua vez, vale ressaltar que essas profissionais, que ganham uma remuneração menor e trabalham uma carga horária maior, possuem formação adequada às exigências impostas pela legislação¹⁸. Elas são docentes e apresentam, no mínimo, a escolaridade exigida para atuação nesse nível de ensino, pois 77% dos que responderam à pesquisa têm nível superior de escolaridade, enquanto 62% têm ensino técnico e 75 (57,7%) cursaram o técnico em magistério ou correspondente, conforme demonstrado na Figura 9. Como já afirmado, muitas das profissionais que ainda não possuem a graduação em pedagogia estão vias de consegui-la, por meio de um convênio firmado pela Rede Municipal com a UNIFENAS.

Outro ponto que merece destaque está relacionado ao índice de feminilização da carreira. Chiesi e Martinelli (1997, p.121), em estudo realizado na Itália, constataram situações semelhantes às encontradas nesta pesquisa, em que a taxa de ocupação por gênero é significativamente maior para o feminino, em se tratando de professor. Nessa lógica, os autores pontuam que as novas gerações não fogem à regra tradicional, que identifica a existência de ocupações predominantemente relacionadas a determinados gêneros. Assim, afirmam que existem “[...] estereótipos que veem a profissão de magistério como uma ocupação predominantemente feminina”.

As pesquisas realizadas evidenciaram o domínio do feminino nesses espaços de atuação profissional, e tal situação contribui para a construção identitária docente, conforme explicitado por Moreira e Chamon (2015), Chamon (2006 e 2007) e Rangel (2007).

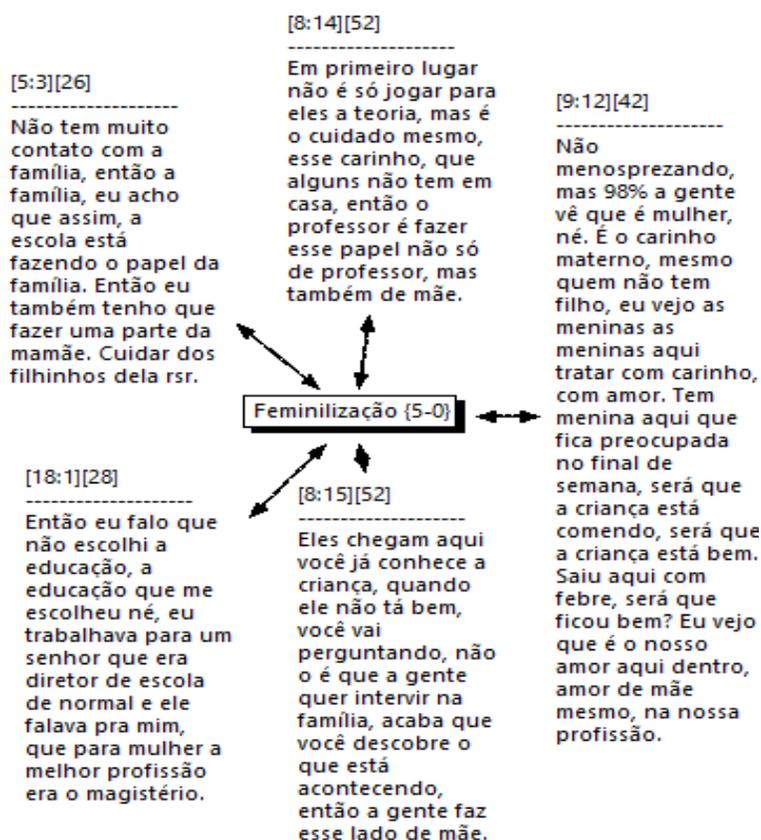
A constatação da importância do feminino na educação infantil e do modo como a escolha profissional pelo feminino caracteriza e contribui para a construção identitária docente está presente em diversos estudos realizados na área, dentre eles os de Cerisara (2002), André (2002), Campos (2003), Silveira (2006) e Cruz (2008).

¹⁸ Resolução 1, de 27 de março de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb001_08.pdf, acesso em 01/02/2016.

Segundo Silveira (2006), as creches e as pré-escolas são espaços demarcados pelo feminino, sendo exigidos como pré-requisitos para atuação o sentimento de gostar de crianças, a paciência, o saber cuidar e proteger. Esses pré-requisitos são próprios do feminino e estão relacionados à maternagem, portanto, à mulher. Assim, no discurso das profissionais o feminino aparece como aquilo que legitima e caracteriza o “ser professora” na educação infantil, ficando demarcado que as experiências domésticas são requisitos primordiais para a prática do educar e cuidar na Educação Infantil.

Na Figura 20, os fragmentos dos discursos das professoras demonstram a feminilização desse campo de atuação.

Figura 19 – Feminilização da Educação



Utilizando a opção “Open Network View”, do Atlas.ti, encontraram-se os recortes associados ao código feminilização, destacados acima. Percebe-se a

relação da prática com os aspectos característicos do feminino na educação. Assim, ser tia, mãe, dar aconchego, colo, são requisitos que, de acordo com as professoras, fazem parte de seu cotidiano, sendo pré-requisitos para a prática.

As professoras nos discursos apontados na Figura 20 têm a concepção de que ser professora de criança é uma atribuição feminina, preferencialmente relacionada às mulheres que são mães. Fica evidente o não reconhecimento da necessidade do conhecimento profissional para o bom desempenho na carreira.

Uma das professoras alega que foi a educação que a escolheu. Na sequência, ela pontua que um diretor falava que “para mulher a melhor profissão era o magistério” [18:1][28].

Nessa lógica, outra professora sinaliza que já conhece a criança desde sua chegada para as atividades cotidianas, tendo a percepção se ela está bem ou não naquele dia. A profissional reforça “[...] então a gente faz esse lado de mãe” [8:15][52]. Dessa forma, o tratamento dado a criança, como atenção, carinho e amor, é cuidado de mãe, não de professora.

Essa relação do ser mãe com o ser professora continua perpassando outros relatos da Figura 20, e alguns deles colocam o cuidar como associado a esse papel da mulher na sociedade. Uma docente pontua “[...] o **cuidado** mesmo, esse **carinho**, que alguns não têm em casa, então [...] **é fazer esse papel, não só de professor**, mas também de **mãe**” [8:14][52] (grifo nosso). Da mesma forma encontra-se em outro relato: “[...] a gente vê que é mulher, né? É o carinho materno [...] tratar com carinho, com amor [...] Eu vejo que é o nosso amor aqui dentro, amor de mãe mesmo, na nossa profissão” [9:12][42]. Esses posicionamentos relativos ao papel do cuidado na educação infantil limitam tal concepção, visto que não parece ser necessário conhecimento mais aprofundado para garantir a atuação profissional nessa esfera.

É nítida a associação feita pelas professoras entre o ser mãe e a prática profissional. Tal situação não deixa evidente a necessidade da formação inicial e continuada para o bom desempenho na carreira, uma vez que para a professora, nascer mulher e ter características relacionadas a maternagem já colocam a Educadora Infantil na condição de assumir tal função na sociedade.

A formação profissional precária para atender crianças pequenas e compreender seu processo de formação humana, associada a condições históricas que determinam o exercício da profissão, acaba obrigando as educadoras a lançarem mão de um saber historicamente produzido em suas práticas cotidianas de mulheres, mães e cuidadoras. A elas têm sido delegadas, há muito tempo, as tarefas de educação e cuidado das crianças pequenas.

Esses posicionamentos sugerem a existência de Representações Sociais relacionadas e identificadas com o cotidiano dessas profissionais, o que vem a contribuir na construção identitária docente. No discurso fica evidenciada a relação da prática com os aspectos daquilo que se entende como questões próprias do feminino, portanto a concepção do papel desempenhado pela mulher ganha relevância, e esses comportamentos são valorizados na prática, pelas professoras.

Vale ressaltar que a relação da profissão com o feminino é uma construção histórica diretamente relacionada com o lugar ocupado pelas mulheres na sociedade, bem como tem estreita relação com a desvalorização profissional que elas enfrentam ao longo dos anos.

A carreira docente predominantemente exercida pelas mulheres carrega a desvalorização que também pesa sobre elas em todas as atividades profissionais., de forma mais contundente na carreira docente, sobretudo quando atuam junto a crianças pequenas.

Assim, o sujeito/entrevista 8¹⁹ reconhece, em seu discurso, que o fato de não ser mãe interfere diretamente em sua prática. Suas considerações apontam um pré-requisito para atuar na EI, aquele que garante o saber fazer, ou seja, a experiência prática com crianças. A profissional coloca no fato de não ser mãe a dificuldade em exercer a profissão.

Ela pontua: “[16:3] [65] O maior desafio é que não sou mãe, então não tenho essa experiência [...]”. A referida professora frisou, em momentos distintos de seu

¹⁹ Como foi exemplificado na metodologia, foram aplicados questionários em 130 sujeitos, e posteriormente foi realizada uma entrevista individual com 18 sujeitos. Visando diferenciá-los, foi adotada a seguinte nomenclatura: 1) para os 130 sujeitos que responderam às questões do questionário: **Sujeito 01 ao Sujeito 130**; 2) Sujeitos que concederam entrevista: **Sujeito/entrevista 01 ao Sujeito/entrevista 18**.

discurso, que sua prática é influenciada pelo fato de não ser mãe e que esse fato se apresenta como um dificultador da prática.

O sujeito/entrevista 9, identificado pelo software como Documento Primário 18, afirma categoricamente que ser professor na educação infantil significa “ser mãe”, como apontado na Figura 21.

Figura 20 – Ser Mãe – Sujeito/pesquisa 9

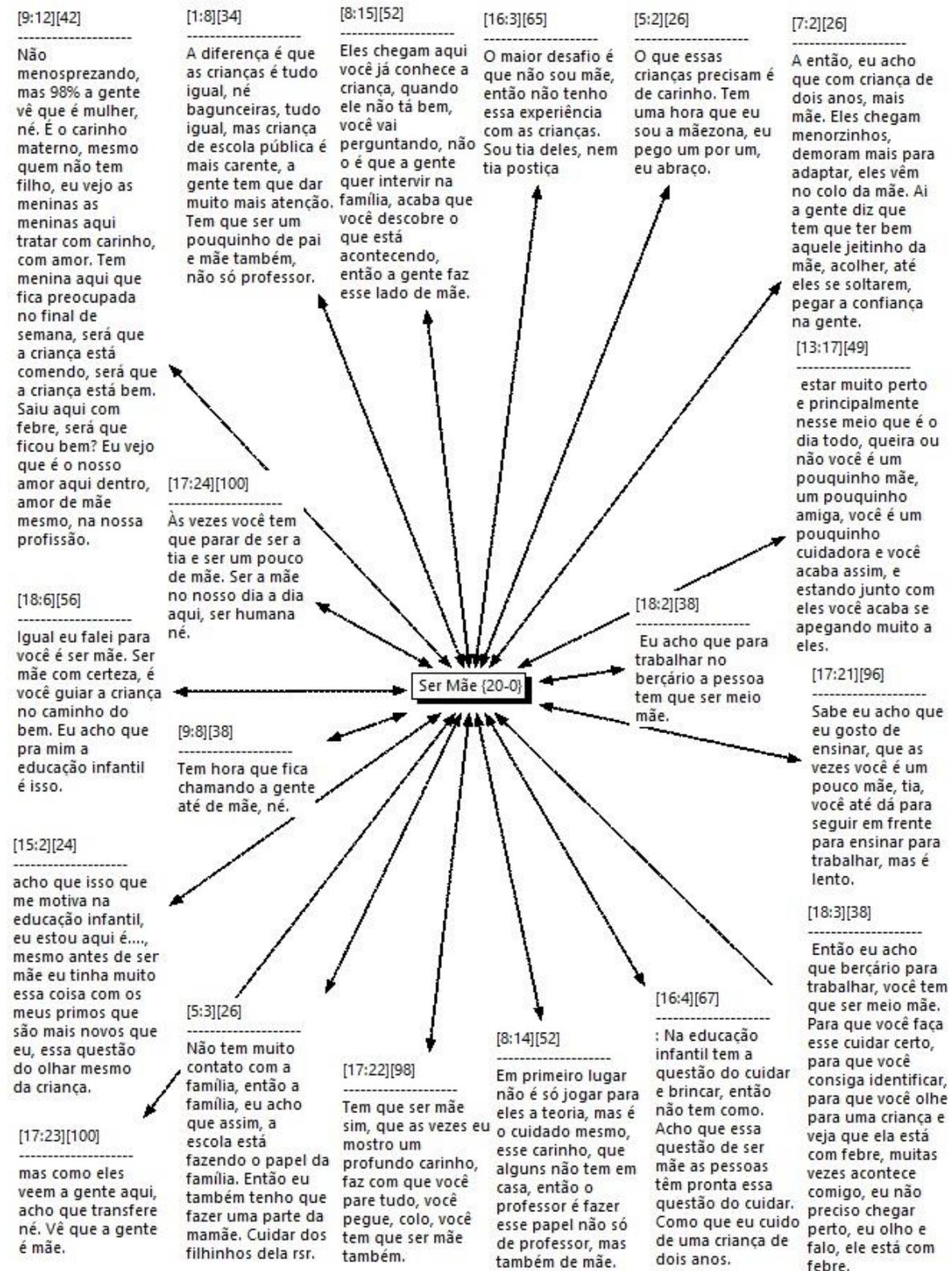
QU:18:6 Igual eu falei para você é ser.. (56:56)

Igual eu falei para você é ser mãe. Ser mãe com certeza, é você guiar a criança no caminho do bem. Eu acho que pra mim a educação infantil é isso.

O discurso apresentado acima, bem como aqueles demonstrados na Figura 22, aponta a presença da ancoragem, já que o sujeito traz para si o que é sem sentido e estranho a sua concepção, traz a dificuldade inerente à prática profissional, o que não lhe é familiar, para o familiar. A profissional relaciona a atividade que pressupõe formação inicial e continuada, para o seu cotidiano, relacionando a prática com aquilo que lhe é familiar – ser mãe. As professoras trazem o estranho para o que é mais próximo e aparentemente mais apropriado (MOSCOVICI, 2012).

Por esse percurso, é possível encontrar o discurso descrito na Figura 21 e demais discursos na Figura 22, em que a expressão “Ser mãe” aparece repetidamente:

Figura 21 – Ser Mãe



Nos trechos dos discursos selecionados, as professoras evidenciam o “ser mãe” como característica da profissão, demonstrando assim a importância que dão a esse aspecto relacionado ao feminino.

Percebe-se o processo de ancoragem. Os professores entrevistados transformam aquilo que parecia estranho em algo comum, proporcionando as condições de compará-los aos paradigmas existentes e que são próprios da figura feminina, como o ser mãe. Por não entenderem como agir profissionalmente com as crianças pequenas, aproximam suas ações de algo familiar: cuidar de crianças.

Dessa forma, as docentes conseguem uma representação do estranho, das dificuldades relacionadas à prática, aproximando-se do mundo familiar, para ter condição de organizar e classificar o que não era, em um primeiro instante, classificável. Ao classificar, é possível oferecer sentido ao fenômeno, tornando evidente o que até então era estranho e não familiar (MOSCOVICI, 2012).

Além de trazerem para o familiar aquilo que era estranho, dando sentido ao fenômeno, elas organizam a forma de agir, ou seja, oferecem “sustentação” e sentido à prática profissional.

Dessa forma, o conhecimento prático associado ao “ser mãe” oferece legitimidade para a atuação profissional, pois está intimamente relacionado ao cuidado, requisito imprescindível para esse nível de ensino. Uma das professoras comenta: “eu também tenho que fazer uma parte da mamãe. Cuidar dos filhinhos dela (rsrsr). [5:3][26]”. Outra professora afirma: “pegue, colo, você tem que ser a mãe também [17:22][98].

Por sua vez, em outro discurso fica claro que na “educação infantil existe a questão do cuidar e brincar: [...] Acho que essa questão de ser mãe, a pessoa tem pronta essa questão do cuidar. Como que eu cuido de uma criança de dois anos [16:4][67]”. “Queira ou não você é um pouquinho mãe, um pouquinho amiga, você é um pouquinho cuidadora [13:17][49]”, diz outra docente.

Os trechos em destaque evidenciam a questão do cuidado como imprescindível na prática docente, e também ressaltam que é característico do

feminino. Esse aspecto do cuidado, evidente na prática, permite a localização das RS e a conseqüente influência no perfil e na construção identitária docente.

Ao relacionar o amor de mãe com a prática, os profissionais, em seus discursos, parecem não perceber que esse sentimento surgiu na convivência com as crianças, que não é um amor inato, mas sim construído na relação estabelecida no espaço da creche.

Uma das professoras pontua que “[...] a gente vê que é mulher, né? É o carinho materno, mesmo que não tem filho [...]”. As profissionais apresentam a maternagem como inata ao ser humano do sexo feminino, no entanto esse mito do amor materno foi sendo construído ao longo dos anos, como afirma Badinter (1985).

A referida autora pontua que o amor materno não é um sentimento universal e presente em todas as mulheres, mas sim uma construção moderna que foi sendo tecida por meio de discursos masculinos, que em alguns momentos culpava as mulheres por não cuidarem adequadamente dos filhos.

Trata-se de uma construção sócio-histórica que foi sendo alterada de acordo com o papel social da mulher e também da professora. Destaca-se que o papel e leitura da docente quanto a sua atividade relaciona-se com o tratamento que recebe e com a precarização e desvalorização profissional.

É possível afirmar, portanto, que a atribuição da profissional no que se refere à comparação com a maternidade dificulta a profissionalização e interfere diretamente em sua construção identitária docente.

Assim, conforme afirmação apresentada no início deste texto, a identidade dessa profissional é forjada na imprecisão entre a casa e a creche, entre o ser “tia” e o ser profissional. Existe a ambivalência na profissão, ora apelando para o profissional, ora para o familiar, ora para o conhecimento científico, ora para as Representações Sociais da profissão.

Frente a essas questões, resta-nos uma pergunta: amor, carinho e cuidado, relacionados ao binômio educar/cuidar, não podem ser atribuídos aos sujeitos do sexo masculino?

Outra professora afirma que “[...] tem que ter aquele jeitinho da mãe, acolher, até eles se soltarem, pegar a confiança na gente” [7:2][26], ora esse jeitinho de se

aproximar e de ganhar a confiança da criança está relacionado ao aspecto profissional da função, visto que o processo educacional com crianças dessa idade pressupõe o acolhimento e a confiança.

Dessa forma, a evidência da maternagem no discurso das professoras, reflexo da precarização profissional, deixa obscura a necessidade do conhecimento profissional que deveria se dar na formação inicial e continuada, além da reflexão que deve acontecer a partir da atuação profissional, da prática evidenciada no espaço da creche.

Pela lógica da formação, a profissional irá entender o fato da criança chamá-la de mãe [9:8][38], compreendendo que o “jeitinho da mãe, acolher, até eles se soltarem, pegar a confiança” [7:2][26] pode ser caracterizado e visto a partir da dimensão profissional, da conquista necessária e presente no espaço formal de formação. Por meio dessa conquista legitimada pela formação inicial e continuada, os profissionais podem sustentar o atendimento adequado. Assim sendo, o profissional do sexo masculino ou feminino poderá atender com qualidade, garantindo a concretização do binômio educar – cuidar.

Nessa lógica, Cerisara (s/d, p.5) sinaliza para a identificação do perfil dos docentes da EI, constatando que eles são caracterizados, em sua maioria, por mulheres com perspectivas diferenciadas “[...] frente a sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente”.

Sobre esse aspecto, observe-se a fala do sujeito/pesquisa 13, reproduzida na Figura 23:

Figura 22 – Sujeito/pesquisa 13

QU:5:2 O que essas crianças precisam .. (26:26)

O que essas crianças precisam é de carinho. Tem uma hora que eu sou a mãezona, eu pego um por um, eu abraço.

Ainda em relação ao feminino, Venzke e Felipe (2013, p. 128) observam que as representações vão sendo constituídas e reafirmadas, e que colocam a profissão

docente “[...] vinculadas ao coração e aos sentimentos”, em contraponto com racionalização, que é uma característica comumente relacionada ao gênero masculino.

A fala proferida pelo sujeito/pesquisa 13 demonstra uma Representação Social da profissão. Por meio dela e dos demais discursos esboçados na Figura 22 é possível perceber o valor dado ao feminino, ao “ser mãe”. É um fenômeno, uma forma de interpretar o cotidiano que colabora na construção identitária do ser professor na educação infantil. Portanto, é possível reafirmar que a identidade profissional é moldada nas relações sociais, nas concepções e maneiras de perceber a prática e de identificar a forma como as profissionais são vistas, se veem e são tratadas profissionalmente.

Tais concepções vêm ao encontro do que ponderam Cota (2007) e Dagnoni (2012), que relacionam e aproximam o trabalho executado em creches com o trabalho doméstico, sendo o cuidado e a maternidade importantes para a atividade que as profissionais desenvolvem, pois têm relação com o cuidado com o corpo, o banho, a troca de fraldas e a alimentação.

Nessa perspectiva, ainda é possível relacionar os relatos dos sujeitos com o que é defendido por Haddad, Cordeiro, Monaco (2012), que diferenciam a atividade desenvolvida em creches daquelas desenvolvidas com crianças das pré-escolas, uma vez que nas creches a **criança** é percebida como sujeito, enquanto na pré-escola o **aluno** é que é visto como sujeito.

Essa dicotomia diferencia a prática e a leitura quanto ao papel a ser desempenhado, favorecendo que as atuações dos educadores infantis sejam consideradas como próximas ao doméstico e, portanto, menos profissionais (HADDAD, CORDEIRO, MONACO, 2012).

É possível afirmar, portanto, que o campo educacional é um espaço em que as mulheres dominam e que o índice de participação e domínio é maior quando o atendimento se dá com crianças menores, justamente no espaço em que essas profissionais têm remuneração mais baixa.

Assim sendo, na EI e no EF o índice de mulheres é quase absoluto. Em contrapartida, a participação masculina vai aumentando de acordo com o nível de

ensino, chegando a um percentual mais representativo quando o exercício profissional acontece em nível superior, espaço de atuação em que os profissionais são mais bem remunerados. Em relação à atuação masculina, é possível ratificar esses dados no estudo de Venturini e Thomasi (2013, p. 4), que apontam, no Ensino Médio, 26,4%, e no superior, 47% de participação masculina.

Outro ponto que merece destaque, principalmente por meio do questionário aplicado e respondido pelos 130 sujeitos, refere-se a uma parte em que se solicita a opinião sobre o que é ser um profissional da educação infantil: “No espaço abaixo você deverá associar livremente palavras ou expressões que melhor caracterizem o papel do professor na Educação Infantil”, seguida pela seguinte frase: “Ser Professor na Educação Infantil é”.

O professor deveria apontar livremente até 6 palavras para caracterizar a profissão e, logo após, na questão 16, justificar e hierarquizar, desde a mais importante, até a menos importante.

É possível visualizar, na Figura 23, como apareceram²⁰ as referidas questões no questionário respondido pelos sujeitos da pesquisa:

Figura 23 – Questões 15 e 16 do Questionário

<p>ESTA PARTE DO QUESTIONÁRIO PEDE SUA OPINIÃO SOBRE O QUE É SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.</p> <p>No espaço abaixo você deverá associar livremente palavras ou expressões que melhor caracterizem o papel do professor na Educação Infantil.</p> <p>Ser professor na Educação Infantil é:</p> <p><input type="checkbox"/> _____</p>	<p>(Após escolher as palavras, favor numerá-las por ordem de prioridade – ou seja, a que melhor caracteriza o papel do professor receberá o valor 1, a que menos caracteriza receberá o valor 6).</p> <p>Ainda em relação às palavras ou expressões escolhidas e a ordem de importância descritas na questão 15, justifique abaixo o porquê da escolha da mais importante e da menos importante.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

²⁰ No questionário, a questão 16 veio depois da questão 15. Na Figura 12 elas aparecem lado a lado, para economizar espaço e facilitar a visualização. Observe-se que a numeração foi apagada, visto que, ao transportar o print da tela do word para o Paint, a fim de transformá-la em imagem, perderam-se os marcadores automáticos.

Assim, os sujeitos levantaram livremente as seis palavras e posteriormente escolheram duas delas para a justificativa. As respostas foram organizadas e tratadas pelo software Sphinx.

Na Tabela 4 visualizam-se as palavras com maior incidência na questão 15, com destaque para o verbo “amar”:

Quadro 4 – Maior frequência de Palavras Livres – Referentes à Questão 15

Questão 15			
PALAVRAS	QUANTIDADE	PALAVRAS	QUANTIDADE
Amar	86	Carinho	34
Crescer	50	Paciência	31
Afetivo	18	Sabedoria	17

Percebe-se, entre as respostas do questionário, que a palavra “amar” aparece 86 vezes; a palavra “carinho”, 34 vezes; e, a palavra “afetivo”, 18 vezes. Assim, pode-se afirmar que os profissionais confirmam nas palavras livres a importância da dimensão pessoal na caracterização do que é ser professor na educação infantil, merecendo destaque a afetividade como aspecto principal para o entendimento do que é ser um bom professor.

Há que se destacar, dentre as falas dos sujeitos que participaram da entrevista, uma que oferece um contraponto à palavra “amar”, esboçado na Figura 25.

Figura 24 – Sobrevivência

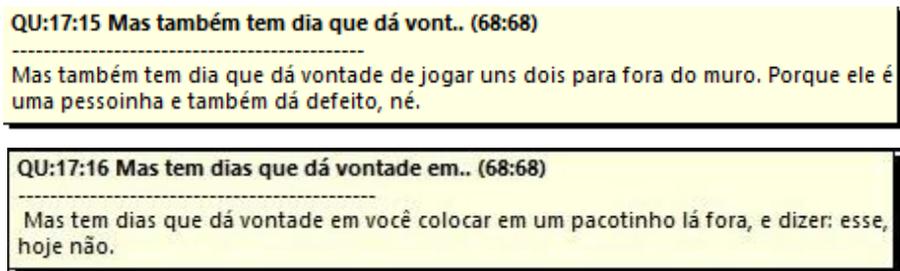
QU:17:4 Hoje eu falo, gente eu poderia.. (50:50)

Hoje eu falo, gente eu poderia estar fazendo outra coisa, mas eu gosto do que eu faço. Apesar que tem sofrimento, cansaço, desilusão, as vezes eu não consigo entender porque estou aqui, mas eu gosto.

A professora afirma gostar do que faz, porém sem deixar de mencionar que na atividade profissional existem outros sentimentos, relacionados ao excesso de atividades, às angústias e às decepções do cotidiano. Assim, a profissional deixa claro seu não entendimento quanto à permanência na função, visto que vivencia um misto de “sofrimento, cansaço e decepção” [17:4][50].

Ainda como contraponto da palavra “amor”, Figura 25, a profissional reforça as dificuldades enfrentadas no cotidiano, afirmando que em alguns dias tem vontade de colocar algumas crianças para fora da CEMEI. A fala da professora é forte e preocupante, além de revelar o grau de estresse e conflito interno vivenciado por ela no cotidiano da profissão.

Figura 25 – Sobrevivência Cotidiano



Ressalta-se que tais sentimentos evidenciados pela professora são normais e presentes nas relações humanas. Contudo, a formação profissional é que dará a sustentação para suas atividades cotidianas, para ultrapassar esses sentimentos e continuar efetivamente com a intencionalidade da prática.

Esses relatos sinalizam para o sentimento de amor e ódio, vida e morte, presente entre os profissionais e, por que não dizer, presente também na vivência da maternagem. Eles evidenciam, a cada “defeito” observado na criança, a sensação profissional de não dar conta da atividade, os desafios, o descaso e a vontade de assumir outra profissão. Outra profissional entrevistada demonstra o sentimento que teve no início da carreira: “[...] não sei o que estou fazendo aqui...

todo dia que eu chegava em casa eu dizia: meu Deus como eu vou fazer? Eu não dava conta, não dava mesmo” [13:4][24].

Esses relatos evidenciados demonstram o cotidiano do professor, porém cabe ressaltar que tais sentimentos estão presentes, são comuns a essa e a outras profissões. Uma boa formação inicial e continuada é que dará a sustentação para a continuidade das atividades, a superação desses sentimentos e a efetivação de uma prática coerente, que permita a efetividade do cuidar – educar.

Vale ressaltar que o profissional vivencia constantemente esses sentimentos antagônicos, tanto aqueles relacionados à afetividade e ao amor, como aqueles que são o seu oposto e que culminam na vontade de não trabalhar e enfrentar tais desafios. Tais situações alinham-se com o sentimento docente, com a visão da profissão e, conseqüentemente, com a construção da identidade profissional. Estão presentes também no discurso de outra profissional: “falar para você que eu não gosto do magistério, eu estou mentindo, se falar que eu amo de paixão, eu também estaria mentindo” [10:13][66].

Os desafios presentes na profissão são observados e justificados nos próprios discursos das professoras. Percebem-se a presença dos conceitos de objetivação e da ancoragem. Na primeira existe a tentativa de tornar concreto aquilo que é abstrato, materializando a palavra da professora. Ela fala da “verdade”, discursa a partir do entendimento que existe da realidade das coisas, dos fenômenos que acontecem, da sua própria leitura desses fenômenos.

A objetivação facilita a comunicação, dessa forma percebe-se certa dissociação entre o objeto que se relaciona ao científico (a formação profissional inicial e continuada) e a leitura realizada pela professora. Essa dissociação torna próximo do sujeito o entendimento do que vivencia no cotidiano.

Por meio da ancoragem é possível perceber a sustentação social da representação, e por meio do fenômeno cognitivo é possível associar o objeto representado em um sistema de pensamento pré-existente. Ou seja, a professora traz para o familiar aquilo que lhe é estranho, aquilo que ainda não foi incorporado e que deveria ser garantido pelo saber ratificado, pela formação inicial e continuada.

A objetivação e a ancoragem são complementares. Enquanto a primeira procura criar verdades que são óbvias, a segunda determina a origem dessas verdades. A objetivação cria a realidade, enquanto a ancoragem oferece a significação.

O professor vivencia o antagonismo, e esse fator interfere na identidade profissional. A esse respeito há outros relatos, dentre os quais o que se apresenta na Figura 27:

Figura 26 – O que é ser Professor

QU:10:14 Ser professor na educação infa.. (68:68)

Ser professor na educação infantil, acho que é você esbarrar em muita coisa. Você esbarra no sistema, porque ao mesmo tempo que ele está investindo muito, você ainda não tem essa identidade, o que realmente é ser um educador infantil.

Esse discurso indica que o profissional necessita de uma identidade profissional que o identifique na carreira docente, que defina o que é ser um professor nesse nível de ensino. A esse respeito, outra profissional ressalta que a carreira é desvalorizada, pois, embora agora exista o piso salarial, eles não possuem o título de professor. Para ela, portanto, o profissional não é valorizado [3:15][44]. Essa mesma docente evidencia que o professor, na educação infantil, necessita ter uma identidade, e sinaliza que “[...] o profissional tem que se identificar com aquilo que ele faz. E ele tem que ter uma formação voltada para isso” [10:9][50].

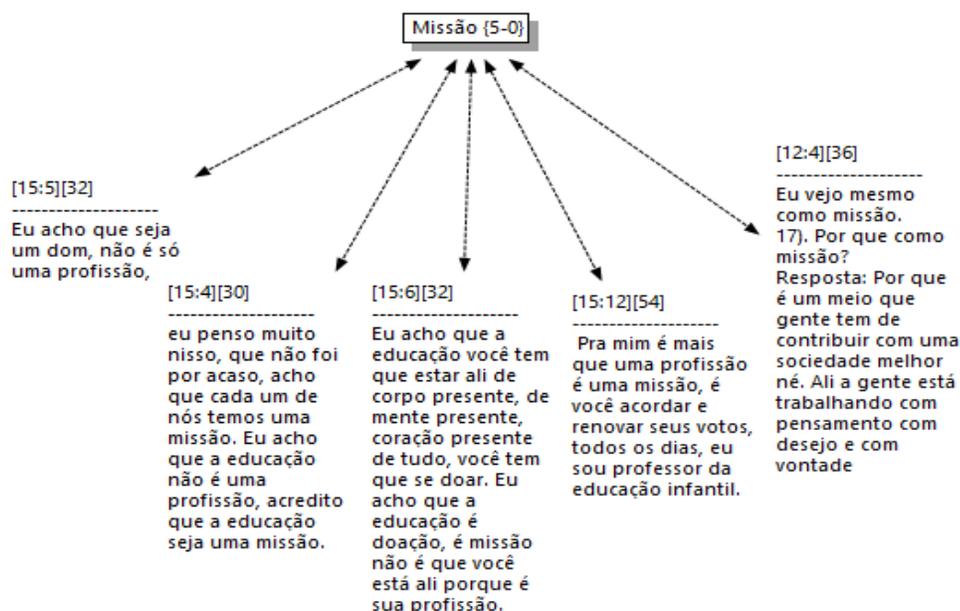
Na Educação Infantil é possível perceber a relação integrativa entre o conhecimento e a experiência do profissional, entre aquilo que ele sabe e conhece e o afeto que perpassa e interfere na sua prática. Isso favorece que a profissão seja sustentada no saber e no afeto, ou seja, no conhecimento e no amor (BONETTI, 2006).

Nesse sentido, alguns traços são prioritários para o profissional, porque indicam as representações do “ser professor”, aquilo que se espera dos docentes da Educação Infantil e que demonstra que eles são dependentes das representações dos profissionais, em relação à própria prática. Além disso, eles

consideram as atribuições inerentes ao cargo e a identificação da função como uma missão.

Na Figura 27 encontra-se, na representação do “ser professor”, a evidente relação proposta pelos sujeitos, associando a prática ao sentimento como uma vocação, um sacerdócio, uma missão a ser cumprida integralmente, de corpo e alma.

Figura 27 – Ser Professor como Missão



Percebe-se que os relatos reforçam e caracterizam a representação da profissão como um sacerdócio, uma doação. Assim, as falas que seguem demonstram a RS desses profissionais: “eu vejo mesmo como uma missão” [12:4][36], “pra mim é mais que uma profissão, é uma missão, é você acordar e renovar seus votos, todos os dias, eu sou professor da educação infantil” [15:12][54]. E também o relato de que ser professor na Educação Infantil “não é uma profissão, acredito que a educação seja uma missão” [15:4][30].

A função docente é considerada como um dom, como uma característica que acompanha esses profissionais e os faz diferentes dos outros. Assim, o professor

“tem uma missão tão valiosa, tão grande. Que é muito significativo ser professor e poder fazer a diferença na vida da criança” [6:2][82]. Essa missão e esse dom postulado, ao que parece, são entendidos como inerentes ao sujeito, como que inatos e presentes “desde sempre”. Os discursos sugerem que a escolha profissional não se dá pela vontade própria, mas por uma força que atravessa o sujeito e ultrapassa até mesmo a sua formação profissional, pois basta colocar em prática aquilo que já está dentro dele.

Nesse sentido, observe-se o relato apresentado na Figura 29:

Figura 28 – Conhecimento Nato

QU:2:3 Eu acho que não, eu acho que a.. (54:54)

Eu acho que não, eu acho que a gente tem isso dentro da gente, e é só colocar na prática.

Ser professor, na visão das profissionais participantes desta pesquisa, é um conhecimento que já está com o sujeito do sexo feminino, é nato, e a experiência apenas contribui para o seu aperfeiçoamento, com a consolidação daquilo que já estava presente. Trata-se do mito da educadora nata, ou seja, o mesmo que relaciona a função do professor de crianças pequenas com as experiências da mulher, com o papel oriundo do ambiente doméstico, do lar.

Arce (2001) reforça essa relação do ser professor com a origem do saber no próprio nascimento, desenvolvendo-se de forma efetiva desde o início da vida. A autora supracitada, a esse respeito, acrescenta:

Essas características são marcadas pela não-profissionalização, espontaneidade, utilização de trabalho voluntário, negação da teoria, exacerbada valorização da imagem de que a mulher é uma educadora nata, valorizando assim seus atributos pessoais em detrimento da formação acadêmica, além do reforço de que educar e cuidar pertencem ao mundo privado, doméstico, das mulheres, que são as únicas possuidoras do “coração de mãe” [...] (ARCE, 2001, p.181).

A autora evidencia a localização do papel educativo de crianças pequenas no espaço doméstico e, portanto, com destaque para as características pessoais, em contraponto com a formação, principalmente a acadêmica. Educar e cuidar, em

seu relato, associam-se ao espaço doméstico, ao papel feminino e principalmente ao ato de ser mãe.

Esse mito relacionado àquilo que é inato na profissão contribui para a desvalorização da profissão do educador infantil, quando reforça que a professora tem que ser mulher, “‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com o bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 181). Esse fator corrobora a formação identitária docente, contribui para a desvalorização, fortalece a dificuldade de se constituir como professor, além de favorecer que o outro não o reconheça como tal.

Nessa lógica da desvalorização, cabe às mulheres, naturalmente educadoras de crianças pequenas, o aperfeiçoamento das características pessoais por meio da experiência. A esse respeito, veja-se o relato representado na Figura 29:

Figura 29 – Inato X Experiência

QU:3:23 Olha, eu digo que quem quer se.. (48:48)

Olha, eu digo que quem quer ser, quem é professor, você já nasce com aquilo com aquele jeito, porque você vê, a experiência ajuda muito, eu aprendi aqui quando eu cheguei e fui vendo o jeito. Mas você já tem aquele jeito, já tem como lidar parece que é nato seu, você só vai aperfeiçoando.

A profissional, além de dizer que o dom da educadora parece ser nato, ainda traz a questão da experiência, da prática como diferencial para a atuação, sobrepondo, inclusive, o espaço da formação formal. Assim, as professoras afirmam: “mas o que aprendi, e tenho aprendido, é na prática” [16:1][53].

A esse respeito, elas continuaram a pontuar que “[...] a prática te ensina muito mais que a teoria. A faculdade é ótima, mas a prática você ganha mil vezes da teoria” [9:5][34]. Indicam, assim, a importância dada à atividade executada no cotidiano.

Elas afirmam que, quando termina a faculdade, a pessoa conhece a teoria que, no entanto, não lhe oferece sustentação para a atuação com as crianças: “[...] fui aprendendo no dia a dia com as situações que vão acontecendo. Eu, por exemplo, nunca tinha trocado uma criança [...] fui aprendendo com [...] as próprias crianças” [14:3][54].

Existem números significativos de relatos que demonstram a valorização da experiência adquirida no curso normal, de magistério, sobrepondo o conteúdo que é aprendido nos cursos de pedagogia. É evidente a valorização da experiência prática, a valorização do cotidiano ultrapassando o estudo e as leituras realizadas pelo professor. Uma professora afirma: “a gente aprende na prática e não adianta muitos livros, leitura, lógico que auxilia muito, mas o que faz um trabalho melhor é a prática” [8:1][22].

A formação inicial e continuada dessas profissionais necessita ser repensada, visto que, embora todas elas tenham a formação inicial no magistério (exigência legal), bem como mais de dois terços possuam a formação em pedagogia, continuam colocando na prática ou no fato de ser mulher as condições imprescindíveis para a atuação profissional.

Nos relatos há discursos que atravessam as práticas dos professores, contribuindo na constituição identitária. As RS presentes nas falas demonstram que estão instaladas e que ratificam os comportamentos e atitudes dos professores, fazendo parte e inserindo-se na história do grupo social. Como aponta Moscovici (2012, p. 46), elas possibilitam “[...] dar sentido ao comportamento, integrá-los numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes”.

As RS demonstram esse processo contínuo e vivo presente entre os sujeitos professores, favorecem consolidações e rupturas constantes, e contribuem para uma vida social em metamorfose, ou seja, “[...] não uma vida social já feita, mas uma vida social em vias de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, 62).

Ainda com auxílio do software Sphinx, é possível perceber nas respostas da questão 16, em que os sujeitos deveriam justificar as palavras escolhidas na questão 15, que houve a constatação da Concordância da palavra amor em 39 ocorrências e 29 observações.

Tais palavras permitem considerar que as RS “[...] são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano” (MOSCOVICI, 2012, p. 39). São

dinâmicas e repercutem as crenças e convicções dos sujeitos envolvidos, e também favorecem aos professores a familiarização, trazendo para sua compreensão aqueles aspectos que se referem à prática, ao cotidiano do profissional, ao que se entende da função do “Ser Professor” na Educação Infantil.

Nesse sentido, como se verificou anteriormente, a prática desse profissional está associada ao feminino, à proximidade com o corpo, aos cuidados que se relacionam com a maternagem – o “ser mãe”, bem como ao ato de cumprir uma missão.

Na Tabela 5 apresentam-se alguns desses relatos:

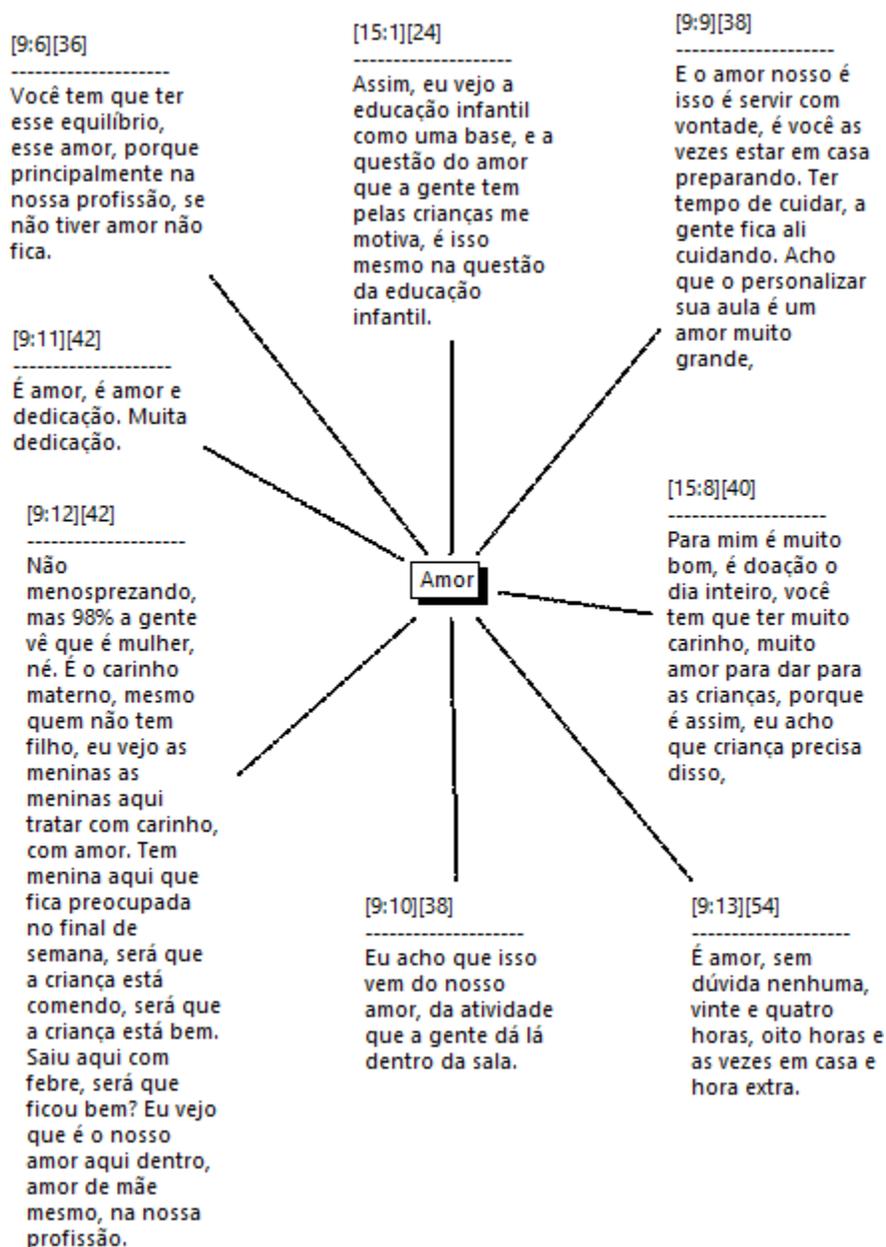
Quadro 5 – Concordância da Palavra Amor

CONCORDÂNCIA DA PALAVRA 'AMOR' (38 OCORRÊNCIAS - 28 SUJEITOS)			SUJEITO
Dedicação e	amor	toda profissão para ter sucesso tem que ter...	6
precisa de instrução mas com	amor	e dedicação	6
pois sem	amor	não é possível trabalhar na educação	13
A mais importante é o	amor		22
o fundamental é fazer com	amor		22
O	amor	é essencial para se exercer bem a profissão	26
ela se será exercida com o	amor		38
Sem	amor	na profissão nada flui	39
O	amor	pois tudo que fazemos com ele é bem feito	42
Sem	amor	é impossível lidar com crianças	43
mas o	amor	já engloba interesse	43
devemos fazer tudo por	amor	afeição	48
O	amor	e os desafios do dia a dia eu considero mais	49
Sem	amor	é impossível realizar qualquer trabalho	50

	amor		50
atuar na área infantil com	amor	é possível vencer obstáculos que a profissão	53
	Amor	Sem amor é impossível	54
	Amor		56
Sem	amor	seja em qualquer profissão nada dará certo	56
O	amor	ao que se faz é o que move	56
essa energia que nos move o	amor		57
tem que ter muito	amor		59
O	amor	é a base de toda uma construção	60
caso do educador infantil o	amor	já é a primeira vista	60
é ser mãe e cuidar com	amor		62
O	amor	à profissão é a peça chave para uma resposta	67
	Amor		70
profissional sem	amor	na profissão é impossível	71
Acho que se não tem	amor	e gosto com prazer ninguém consegue ficar por	78
esta profissão sem	amor	é impossível e segunda buscar novos caminhos	87
Mas é essencial ter	amor	á profissão pois assim fará um bom trabalho	90
mais importante é cuidar com	amor		95
é necessário que se tenha	amor		96
é necessário que se tenha	amor	e dedicação com maior cumplicidade	96
Ter	amor	no que faz é essencial para se desenvolver um	96
	amor	pois ao escolhermos a profissão devemos colocar	104
a profissão devemos colocar	amor	para alcançarmos os objetivos esperados	104
Ter	amor	ao próximo que se trata de criança	115

Vale ressaltar que o amor, o fato de gostar do que se faz profissionalmente é bom em qualquer profissão. Da mesma forma, alguns sujeitos declararam, na entrevista, que o “amor” é importante e imprescindível para o “ser professor”. Tais relatos encontram-se esboçados na Figura 31.

Figura 30 – Amor X Ser Professor



Sabe-se da importância do sentimento no desempenho das atividades profissionais. Dessa forma, o amor é um fator imprescindível, podendo contribuir com a construção social dentro da creche, favorecendo a troca com os pares e a efetividade do cuidar – educar. O fato de o profissional ter sentimento que o ligue à prática e que o ajude no relacionamento interpessoal com as crianças e com seus pares favorece o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A grande questão é quando o profissional relaciona o amor à maternagem, ao inato, e não o relaciona com a necessidade de formação inicial para o bom desempenho da função docente.

Dessa forma, considerando a teoria das RS e as evocações encontradas nas Tabelas 5 e 6, e também nos relatos resgatados das entrevistas – Figura 31, é possível acreditar que esses sujeitos se depararam com a prática, com os desafios do cotidiano e acabaram por criar, no grupo, discursos que sustentam o ser e o fazer profissional. Essa sustentação acontece por meio daquilo que o sujeito espera e acredita ser o papel do Ser Professor na Educação Infantil (PEDRINHO, 2013).

Tais situações favorecem as pessoas envolvidas, fazendo-as compreender os fenômenos que interpelam o fazer, o entendimento relativo aos processos de que fazem parte, aproximando o que parecia distante daquilo que está próximo de suas interpretações de mundo. As interações sociais do grupo de professores favorecem a criação dos universos consensuais, contribuindo com novas representações do que é Ser Professor frente à prática profissional.

Nessa lógica, Pedrinho (2013, p. 128) destaca que o que é produzido pelo sujeito professor e seu grupo são representações que “[...] são verdadeiras teorias do senso comum. Tais teorias (construções esquemáticas que buscam dar conta da complexidade do objeto) ajudam também a forçar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento ao grupo”.

Entende-se, pois, que as questões relativas à afetividade na educação são importantes e que interferem diretamente na prática profissional, favorecendo o consenso grupal do que é ser um professor na Educação Infantil. São, portanto, consenso entre os educadores, “verdadeiras teorias” elaboradas, vivenciadas e passíveis de redirecionar a prática profissional.

Pode-se afirmar que a interpretação e a incorporação, pelo grupo de profissionais, dos aspectos relacionados à afetividade na educação têm poder e transformam-se em ideias do senso comum. Nessa lógica, os professores, ao transformarem e compartilharem seus conhecimentos, favorecem o surgimento de uma realidade própria, contribuindo para a transformação de uma concepção e ideia em algo prático, capaz de rever os espaços de formação (MOSCOVICI, 2009).

Dessa forma, as representações oriundas do grupo de professores e relacionadas com o amor/afetividade são resultados da troca e do diálogo que acontecem cotidianamente entre os profissionais. Acontecem na individualidade e se complementam na coletividade da categoria docente (PEDRINHO, 2013).

Moscovici (1978, 2009, 2012), portanto, oferece pistas para o entendimento de que os professores, na coletividade, pensam por si mesmos, comunicam e produzem representações da prática, principalmente a partir dos desafios do cotidiano. As RS do professor oferecem sustentação e sentido para a realidade vivenciada, proporcionando comunicação e práticas, favorecendo a expressão do grupo social.

Nesse sentido, no social, no coletivo da profissão, existe a presença do simbólico, um aspecto de fundamental importância para a leitura do que é “Ser Professor” na educação infantil. Assim, Pedrinho (2013) reforça a necessidade de que seja considerado, na formação de professores, o que ultrapassa aspectos cognitivos e conteudistas, pois a afetividade está presente na prática e no entendimento dos profissionais, em relação ao que é “Ser Professor”.

O autor supracitado salienta que existem vários estudos que ultrapassam a concepção fragmentada do humano, superando a dicotomia entre pensamento e sentimento e passando a entender que é na fusão desses dois pontos que se atualiza e produz o conhecimento; portanto, atualiza e produz o próprio homem.

Vale destacar que a afetividade, embora importante e imprescindível aos docentes participantes da pesquisa, pode estar representada como possibilidade para se alcançar o conhecimento; no entanto, como afirma Pedrinho (2013, p. 166), não pode sobrepor-se a esse último, colocando o conhecimento como “[...] algo de

menor valor se compararmos à importância atribuída dos sujeitos às relações efetivas e habilidades de convivência do grupo”.

A afetividade também pode estar relacionada com a visão de um professor que cumpre sua missão, um verdadeiro sacerdote que deve atuar para além de suas necessidades pessoais e financeiras. Portanto, essa concepção pode exigir a doação total por uma causa, visando a um compromisso para além da situação profissional.

Nessa lógica, a atuação docente pode ser vista como um sacerdócio, que é executado considerando-se o amor e a vocação. Como afirma Alves (2006, p. 9), uma situação que “[...] remete à profissão como sacerdócio que deve ser realizado sobretudo por amor e vocação, sem interesses materiais, como a remuneração digna, carga horária, condições de trabalho, formação”.

A autora supracitada ainda pontua que está intimamente relacionada com essa imagem do sacerdócio uma estreita ligação com a imagem social da mulher, reforçando a concepção de que essa profissão é, em primeira instância, relacionada ao feminino. Assim, o amor presente nos discursos aponta para a feminilização da profissão docente, aproximando a prática do ato de ser mãe, de ser mulher.

Por fim, na análise da questão para livres considerações, merece destaque o discurso efetivado pelo sujeito 25, que relata um pouco de suas angústias e incertezas na profissão, sobretudo em relação à prática desenvolvida no cotidiano.

A profissional reforça:

Convivo com muitas angústias como professora da educação infantil: como ter dúvidas sobre o meu trabalho, se realmente contribui para o desenvolvimento holístico da criança pequena; muitas vezes, também, faltam ideias de como trabalhar com esta faixa etária, de 0 a 3 anos. Enfim, meu trabalho realmente está contribuindo com alguma coisa? Percebo, muitas vezes, que os profissionais que atuam, principalmente nas CEMEIs, são desvalorizados (SUJEITO 25).

O discurso destacado sinaliza para o sentimento de uma profissional da área que pode representar o sentimento de diversos profissionais desse nível de ensino. Isso porque, nos relatos observados, nas visitas às unidades e no contato com as

professoras percebeu-se certa angustia em relação ao trabalho realizado, à sua natureza e ao modo como se encaixa enquanto prática de EI. Da mesma forma, foi possível observar insatisfação quanto aos aspectos financeiros, à estrutura física, ao status profissional e ao tratamento dispensado pelo sistema de ensino.

Os sujeitos sabem que são desvalorizados, porém parecem faltar elementos para efetivamente buscar melhorias. Pode-se afirmar que tais melhorias se associam a formação inicial e continuada, efetividade do conhecimento científico, prática profissional e a condições de trabalho, salário, carga horária, carreira docente, entre outros fatores.

Os diversos relatos, dados e informações que embasaram a elaboração deste capítulo demonstram RS da carreira docente, nesse nível de ensino, contribuindo para a construção identitária.

Como as Representações Sociais da profissão constituem fatores que convergem para a construção identitária docente, é possível sintetizar, dentre os dados trabalhados:

- ✓ A relação da profissão com o feminino, com as tarefas domésticas e com fato de ser mãe;
- ✓ A localização da profissão na ordem de uma missão que é inata e, portanto, já existindo com a pessoa desde o berço;
- ✓ O “Ser Professor” como um dom que é exclusivo de algumas pessoas, sobretudo entre as mulheres;
- ✓ A incidência da palavra amor como aspecto que sobrepõe a formação profissional e que, portanto, é um fator a contribuir com as Representações Sociais;
- ✓ As contradições existentes entre gratificação e sofrimento, angústia e alegria, no exercício da profissão.

Nesse sentido, foi possível encontrar nos relatos dos profissionais as RS do “ser professor”, pautadas pela atuação profissional e pelas leituras que fazem da prática e exercício da profissão. Essas representações contribuem na construção identitária docente, sobretudo porque são marcadas pela contradição e pelo antagonismo entre amor/carinho e cuidar, prática profissional e formação

acadêmica, felicidade e sofrimento na profissão, formação inicial e maternagem, inato e adquirido por meio da formação, escolha profissional e missão, entre outros fatores que favorecem a identificação do profissional, seu sentimento de pertença e a relação que estabelece com a categoria profissional.

Esses antagonismos e contradições corroboram a tese de que na construção identitária docente a professora da creche permeia a dificuldade de se constituir como professora. Ou seja, de ter uma identidade profissional que possa corroborar a qualidade, com a transformação do espaço da creche e com as conquistas profissionais, sobretudo no que tange a valorização na carreira. Por sua vez, as políticas públicas fortalecem esse sentimento contraditório, favorecendo a dificuldade de se reconhecer como profissional docente.

É evidente, em alguns discursos, o sentimento de desvalorização profissional, sobretudo quando comparados aos colegas que atendem crianças a partir da pré-escola.

Por fim, a investigação realizada permitiu uma aproximação teórica relativa à sustentação da carreira docente, de maneira particular entre os profissionais que atendem crianças em creches. Foi possível perceber a multiplicidade de exigências que perpassam o profissional, a forma como são compreendidos, atendidos e tratados pelas legislações e sistemas de ensino. Essas situações que perpassam a carreira conformam a construção identitária docente, favorecem os discursos eminentes no grupo educacional e culminam em Representações Sociais do ser professor na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que este trabalho seja passível de contribuir no entendimento do sujeito professor em seu espaço de atuação, pois a pesquisa favoreceu a interpretação de seus discursos, do que é valorizado, bem como dos comportamentos oriundos de sua prática profissional, à luz da teoria das RS, que fundamentam a constituição identitária docente.

Buscou-se na fundamentação teórica, na análise dos conteúdos levantados por meio da aplicação do questionário, ou das entrevistas, reconhecer as RS do “Ser Professor” e o modo como se formam e contribuem para a construção identitária desse profissional.

Partindo das questões iniciais apontadas no problema de pesquisa, identificou-se que todas as profissionais que atuam nesse nível de ensino têm a formação adequada exigida em legislação, inclusive com percentual elevado de professoras que já cursaram ou estão cursando pedagogia, boa parte delas por meio de uma parceria estabelecida pelo município com a UNIFAL. Da mesma forma, verificou-se que as docentes participam de formações continuadas e, após a implantação de 1/3 de horas atividades, têm tempo disponível para planejamento, estudo e frequência a reuniões pedagógicas e cursos ofertados pela rede.

Vale destacar que as horas atividades (1/3) merecem um estudo posterior, com a finalidade de reconhecer a efetividade da medida e verificar se tem contribuído para a transformação da prática e a formação continuada dos profissionais da rede. Ressalta-se que essas horas compreendem, de acordo com o Decreto nº 7.144/2014, as atividades de estudo, capacitação, planejamento, avaliação e reuniões pedagógicas, além de outras atribuições do cargo e que não se relacionam ao exercício da docência. Portanto, compreender a efetividade das horas atividades, conhecendo a forma como os professores a cumprem poderá contribuir para o melhor aproveitamento desse tempo e para o fortalecimento da prática pedagógica.

Chamou a atenção, nos relatos, o sentimento de desvalorização profissional, evidenciado na diferenciação existente entre os denominados “Educador Infantil” e

aqueles que, por vezes, atuam no mesmo nível na Educação Infantil – pré-escola e que são reconhecidos como professores.

A percepção dessa diferenciação de tratamento reforça nesses educadores a dificuldade em se reconhecerem como professores, visto que aos olhos das profissionais elas entraram para o magistério como um “adendo”, não são reconhecidas, são vistas de forma diferente pelos seus pares que atendem crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

Nos discursos proferidos é possível perceber as conquistas dos últimos anos, sobretudo as relacionadas à implantação do Piso Nacional Salarial, 1/3 de hora atividade, aproximação do calendário anual daquele que já acontece entre os professores dos demais anos da educação básica e possibilidade de participação no Prêmio Marina Prado.

Vale ressaltar que as profissionais fizeram um concurso de nível médio para investidura na carreira, no entanto é elevado o número daquelas que já concluíram o curso de pedagogia. Contudo, após a conclusão do curso superior elas fazem jus a apenas 2% de acréscimo salarial, se fizerem o pedido formal na rede.

Ficou evidente que essa diferenciação, embora esteja pautada apenas na nomenclatura ou na organização do sistema, ou até mesmo para diferenciar a idade do público atendido, contribui sobremaneira para que haja o sentimento de discriminação e de preconceito.

É certo que as Educadoras Infantis foram nomeadas em um Cargo de Nível Técnico, contudo a exigência prática e de formação cada vez mais as iguala, em termos de formação, ao que é exigido dos profissionais aprovados como professores: nível superior.

Os relatos apontaram que existe uma desvalorização, ou seja, os educadores ganham um salário próximo dos professores, porém os primeiros atuam 40 horas, enquanto seus colegas trabalham 20 horas semanais. Nesse mesmo sentido, os relatos revelam que o trabalho acontece com número elevado de alunos, sem apoio direto de auxiliares, o que dificulta a prática e atrapalha o cumprimento do que foi planejado. Essas profissionais destacaram que com seus colegas “professores” tais

fatos não acontecem, visto que contam com auxiliares para apoio nas atividades cotidianas.

Ficou evidente também a percepção da desvalorização do “ser professor” enquanto categoria. Alguns relatos apresentam a ideia de que o fato de chegar a essa profissão pode estar relacionado com a realização de um sonho familiar, com ascensão social, para aqueles que vieram da zona rural, ou, até mesmo, para os que atuavam na função de serviços gerais na própria escola. Alguns chegaram a essa função por desejo dos pais, já que o fato de ser professor significava status diferenciados, situação que, na própria fala dos sujeitos, não acontece atualmente.

Ainda em relação à desvalorização, encontra-se a situação peculiar relacionada ao tempo necessário para aposentadoria, pois os atuantes nas creches são considerados administrativos e, portanto, não têm direito a aposentadoria especial por tempo de serviço, como acontece com os denominados professores.

Outro ponto de destaque nos discursos refere-se à estrutura física das unidades de educação infantil, caracterizadas pela adaptação e precariedade, o que dificulta o trabalho e traz às professoras o sentimento de ausência de um espaço físico que possa ser denominado como “seu e de sua turma”. Registrem-se aqui os investimentos realizados nas últimas gestões administrativas municipais, que fizeram mudanças significativas, permitindo um acabamento melhor e melhor adequação do espaço físico. No entanto, essas melhorias não chegam a concretizar uma infraestrutura física ideal, frente às necessidades docentes, das crianças e pedagógicas. Associada a essa questão está a dificuldade relacionada ao aumento da demanda nas CEMEI, o que ocasiona maior número de atendidos por turma.

Esses relatos que demonstram o sentimento de desvalorização são marcados por RS do “ser professor” na EI e, portanto, reforçam a construção identitária docente. Ao que parece, existe uma tentativa de se identificar como professor, no entanto o tratamento recebido e a percepção de discriminação os colocam no lugar de “profissionais de segunda linha” ([10:11][58]). Essa situação reflete em sua prática, quando afirmam querer colocar um pacotinho (criança) do lado de fora da creche ([17:16][68]) e no desejo de procurar outros espaços de atuação, por meio de ramos diferentes, mas principalmente realizando novos

concursos, para serem denominados e contratados efetivamente como professores. Assim, mesmo sendo docentes, não se veem “professores”, como os que atuam da pré-escola até o Ensino Médio.

Nesse sentido, identificou-se que existe e permeia a relação entre os profissionais o sentimento de não pertencimento à classe de professores. Exige-se deles que exerçam a função de professor, porém na prática ainda são tratados como profissionais de segunda categoria, com deveres semelhantes, porém com direitos diferenciados daqueles que usufruem os professores contratados na rede a partir do PI.

Destaca-se, enquanto característica identitária docente na educação infantil, a forte relação da função com o gênero feminino, com práticas que comprovam as diferenciações salariais e de tratamento. É significativa a associação realizada pelas profissionais com o “ser mãe”. Um dos sujeitos da pesquisa chega a afirmar categoricamente que o “maior desafio é que não sou mãe” ([16:3][65]). Fica evidente nos relatos essa associação, a aproximação da prática com o doméstico, com as características tidas como próprias e inerentes ao gênero feminino.

Nesse sentido, esse papel de mãe, cuja capacidade para execução das tarefas diárias se relaciona com o inato, com uma missão presente na mulher, não coloca as professoras no espaço da profissionalização, da necessidade de formação e de aquisição de conhecimentos que sustentam a prática, direcionando-as para a atuação profissional. O docente na creche, em seus próprios discursos, não se reconhece como profissional, não consegue constituir a identidade docente, ficando permeado por discursos que o aproximam do doméstico.

As RS dão sentido ao que fazem e contribuem para organizar formas de agir, como também denotam a ausência de profissionalização, de formação adequada, de condições de trabalho, entre tantos outros aspectos. Os professores buscam sentido para o que fazem naquilo que conhecem e nos discursos historicamente produzidos sobre as mulheres, a educação de crianças pequenas e a maternagem. Elas dão sentido ao que fazem e com eles organizam suas ações cotidianas.

As profissionais relacionam a função docente com uma missão, com um dom que já nasce com a pessoa, que já faz parte do sujeito do sexo feminino. Essa

situação coloca o professor no lugar da gratuidade relacionada com a profissão. Se é um dom, a função parece se associar ao sacerdócio, e deve, portanto, ser realizada com doação, dedicação, e sem esperar algo em troca. A missão parece sobrepôr a necessidade de formação profissional, pois as “características” necessárias ao professor já fazem parte e estão presentes com ele desde sempre. As melhorias que os profissionais querem, portanto, parecem se limitar a equiparação salarial e de Carga Horária.

Por ser uma missão, papel feminino e de mãe, “ser professor” na educação infantil parece estar associado a uma experiência prática que não está necessariamente vinculada à atuação profissional, mas que é reforçada no papel atribuído às mulheres, dando a essas uma “condição” diferenciada frente aos desafios da prática. São aspectos que indicam Representações Sociais da profissão e que contribuem na construção identitária docente.

A investigação realizada proporcionou uma aproximação teórica em relação à carreira do professor na educação infantil, apontando características e práticas incorporadas pelos sujeitos e presentes em seu cotidiano. Destaca-se a longa relação dessa prática de atendimento à criança com o assistencialismo, a discriminação e a troca de favores políticos, e também com a recente incorporação do atendimento pela rede educacional. Essas situações ainda interferem na carreira, na estrutura física das unidades e no tratamento recebido pelas profissionais por parte do sistema de ensino.

As peculiaridades da prática, os conhecimentos necessários e o saber fazer, pertinentes a esses profissionais, demonstram a complexidade da formação e da atuação, favorecendo assim a construção das RS do “ser professor”. Ainda nesse sentido, entende-se que os discursos desses sujeitos, a forma como são tratados e as leituras que fazem dessas relações contribuem na construção identitária, dando-lhes características que os diferenciam, enquanto profissionais da Educação Infantil, dos profissionais de outros níveis de ensino da Educação Básica.

Ao que parece, as dificuldades relacionadas ao entendimento dos profissionais quanto à carreira docente na Educação Infantil poderão ser superadas por meio de uma formação inicial fundamentada na prática. Essa formação deve

trazer elementos que favoreçam a reflexividade do sujeito professor e proporcionar ao profissional questionamento sobre a própria atuação, experiência docente, dificuldades e emaranhados de sentimentos. Sabe-se que muitos desses sentimentos, como a própria dicotomia amor e ódio, fazem parte do processo educativo e, por vezes, são necessários para a solidificação de uma prática que promova a emancipação profissional. É na formação, inicial e continuada, que a professora se sentirá empoderada para reivindicar seus direitos, como a aproximação salarial, a mudança de nível formação para entrada na carreira, além da possibilidade de ganhos associados a Carga Horária de trabalho.

Com uma carreira forte e fundamentada na formação, inicial e continuada, a professora terá mais condições para reconhecer que sua prática não se sustenta na feminilidade, no ser mãe, mas sim em conceitos teóricos e práticos, na cientificidade. Assim, o profissional docente da Educação Infantil, seja ele do sexo masculino ou feminino, poderá ter condições de exercer sua função. Ou seja, a formação será um fator importante para a constituição da identidade profissional, fazendo com que se reconheça, se constitua profissional e, também, com que seja reconhecido como tal pela própria rede de ensino e pela sociedade.

A investigação favoreceu uma aproximação teórica, relativa à sustentação da carreira do professor, a aspectos e práticas incorporadas e presentes no dia a dia. Nesse quesito, a compreensão das RS do “Ser Professor” favoreceu o entendimento de como contribuem na constituição identitária do “Ser Professor”. O estudo permitiu a compreensão de que os professores expressam uma identidade profissional pautada nos movimentos dinâmicos das CEMEI e da sociedade, e de que esses movimentos sempre demandarão, do docente, novas posturas, novos modos de agir e uma condição sustentada na formação.

Por fim, os resultados deste trabalho reiteram o que vem sendo apontado por inúmeras pesquisas na área. Ao buscar articular as diferentes RS do ser professora de EI aos processos de sua constituição identitária, estes estudos possibilitam destacar a dificuldade de constituir-se professor, num contexto em que a necessidade de pertencer a um grupo – o dos professores – é atravessada pela ausência de reconhecimento e de valorização profissional. Decorre disso a

complexidade dos processos de constituição identitária, quando os próprios sujeitos – que desejam pertencer – não se reconhecem e não são reconhecidos como professores.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Profissionalização docente e identidade** – a invenção de si. Porto Alegre, RS: PUC RS; 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/3556/2775>, acesso em 19/06/2015.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/qt07/t073.pdf>, acesso em 01/04/2016.

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/08.pdf>, acesso em 05 de agosto de 2015.

ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente:** os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2012.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à Profissão, Dedicção e o Resto se Aprende”1: Significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>, acesso em 06/11/2015.

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. Identidade Profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0415.pdf>, acesso em 28/04/2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, Julho 2001. disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31/03/2016.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. **Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil.** In: Angotti, Maristela (org.). Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e Formação de Professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor Conquistado:** o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da Educação Infantil em SEIS Capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 116-141, abril de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100007&lng=en&nrm=iso, acesso em 15 de abril de 2015.

BONETTI, Nilva. O professor de educação infantil um profissional da educação básica e sua especificidade. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 20046 Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>, acesso em 31/03/2016.

BORGES, CECILIA; TARDIF, MAURICE. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002. acessos em 06 de agosto de 2015.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm, acesso em 13 de março de 2015.

_____. **Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>, acesso em 26 de fevereiro de 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940.** Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. 1940. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940->

[1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html), acesso em 11 de março de 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941.** Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. 1941. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 11 de março de 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 4.830, de 15 de outubro de 1942.** Estabelece contribuição especial para a Legião Brasileira de Assistência e dá outras providências. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14830.htm, acesso em 11 de março de 2015.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 13 de março de 2015.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75576&norma=102368>, acesso em 23 de março de 2015.

_____. **Coordenação de Educação Pré Escolar.** Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. Brasília, DF: MEC/COEPRE, 1975.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>, acesso em 26/01/2015.

_____. **Lei nº 7.486 de 6 de junho de 1986.** Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República. Brasília: Senado Federal, 1986. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=130255>, acesso em 06 de março de 2015.

_____. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./MEC /SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/educacao/FORMA%C3%87%C3%83O%20INICIAL%20E%20CONTINUADA%20DE%20EDUCADORES/POR%20UMA%20POL%C3%8DTICA%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DO%20PROFISSIONAL%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>, acesso em: 22/08/2016.

_____. **Resolução nº 1, de 27 de março de 2008.** Define os profissionais do magistério. Brasília: Conselho Nacional de Educação – CNE. Câmara de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>, acesso em 16 de abril de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acesso em 05/08/2015.

_____. **Lei Nº 11.738, de 16 de Julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: [s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 02 fevereiro 2016.

_____. **[Constituição (1988)].** Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiowZinopfKAhVKj5AKHQyOAT4QFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F15261%2Fconstituicao_federal_35ed.pdf%3Fsequence%3D9&usq=AFQjCNHs419NgvxcRGlpeUazMQ1Bntkddq&sig2=Ww8xm5U45HKqhJ53fAZytQ&bvm=bv.110151844,d.Y2l&cad=rja, acesso em: 07/01/2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192, acesso em 08/08/2016.

_____. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf?sequence=1>, acesso em 08 de março de 2015.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf, acesso em 15 de abril de 2015.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogo: delineando identidade(s)**. Goiânia – GO: UFG, 2011. Disponível em:

http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20Julho%20-%202011/arquivos_pdf/iria_brzezinski.pdf, acesso em 19/06/2015.

CAMPOS, Maria M. Malta; GROSBAUM, Marta W; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de Creche. VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Águas de São Pedro – SP, 1983. Disponível em:

http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5836&Itemid=374, acesso em 12/06/2015.

CARVALHO, João Gilberto da Silva e ARRUDA, Angela. Teoria das Representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2008, vol. 18, nº 41, PP. 445-456. ISSN 0103-863X. Acesso em 16/06/2010.

CARVALHO, Mara Campos de; SOUZA, Tatiana Noronha de. **Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível?** Ribeirão Preto: Paidéia, v. 18, n. 39, p. 25-40, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso, em 01 de abril de 2016.

CASTRO e SOUZA, Marina Pereira de. O Proinfantil e a Formação dos Agentes Auxiliares de Creche do Município do Rio de Janeiro. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da ANPED...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>, acesso em 03 de setembro de 2015.

CASTRO, Paula. Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S. Moscovici. **Análise Social** - Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Vol. XXXVII (Outono), 2002 (n.º 164), pp. 949-979 Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218735660J7vJF3sv2Ck99QR5.pdf>, acesso em 01/09/2010.

CBE. Carta de Goiânia – **IV Conferência Brasileira de Educação – CBE**. Goiânia, 2 a 5 de setembro de 1986. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/pdf/outrosdoc/cartadegoia%C3%A2nia1986_4cbe.pdf, acesso em 26 de março de 2015.

CBO. Classificação Brasileira de Ocupações. **3311: Professores de nível médio na educação infantil**. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>, acesso em 08/08/2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais da educação infantil**: entre o feminino e o profissional. Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da USP. São Paulo, USP/Faculdade de Educação, 1996.

_____. **Educadoras de Creches**: entre o feminino e o profissional. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, s/d - b. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_infantil/Trabalho/04_40_52_EDUCADORAS_DE_CRECHES.pdf, acesso em 11/06/2015.

_____. **Em Busca da Identidade das Profissionais de Educação Infantil**. s/d. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>, acesso em 09 de junho de 2015.

_____. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo, Cortez, 2002.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Representação social e práticas organizacionais**. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

CHIESI, Antonio; MARTINELLI, Alberto. O trabalho como escolha e oportunidade. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997, nº 5; Set/Out/Nov/Dez, 1997, Nº 6, ANPED, 1997. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_11_ANTONIO_E_ALBERTO.pdf, acesso em 02/09/2015.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade Humana como Metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. **Interações**, Vol. III, nº 6, JUL/DEZ, 1988. https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwj_4t7os5fKAhXBIZAKHesvAIUQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.siid.ucdb.br%2Fdocentes%2Fdownloads.php%3FDir%3Darquivos%26File%3D140131.pdf&usq=AFQjCNGzI0JCQBAGmh8-XKJkHp_9U5nxzA&sig2=xg0qllMmckPFu1yRhzdb2q&bvm=bv.110151844,d.Y2I&cad=rja, acesso em: 07/01/2016.

_____. In. LANE, S. M. T.; GODO, W. G. **Psicologia Social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CORSINO, Patrícia. Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os Desafios da Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2010.. Disponível em:

<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>. Acesso em 11/06/2015.

COSTA, Cleusa Vieira da. **Representações Sociais sobre a Educação Infantil: as vozes das professoras**. Mestrado em Educação – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2009.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita Coisa para uma Pessoa Só”: Desvendando Identidades de “Professoras” de Creches**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC MG, 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CotaTC_1.pdf, acesso em 11/06/2015.

_____. A gente é muita Coisa para uma Pessoa Só: Desvendando Identidades de “Professoras” de Creches. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2007b. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>, acesso em: 11/06/2015.

COUTINHO, Maria Chalfin; KRAWULSKI, Edite; SOARES, Dulc Helena Penna. Identidade e Trabalho na Contemporaneidade: Repensando Articulações Possíveis. **Psicologia & Sociedade**; 19, Edição Especial 1: 29-37, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19nspe/v19nspea06.pdf>, acesso em 07/01/2016.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano II, nº 2, p. 105 – 114, 2004.

CRUZ, Maria Nazaré. **Educadoras de bebês: uma análise de sentidos que elaboram sobre seu próprio trabalho**. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática de Ensino**, Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 1-11.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **Quais as Fontes de Saberes das Professoras de Bebês?** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da ANPED...** Porto de Galinhas, ANPED, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1910_int.pdf, acesso em 15/06/2015.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto, Brasília**. Vol.18, n 73. p. 11-27, jul 2001. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1107/1007>, Acesso em 02/03/2015.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado**. 6. ed. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná: Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2013.

Disponível em:

http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/eca_anotado_2013_6ed.pdf, acesso em 09 de abril de 2015.

ENRIQUEZ, Eugène *et alli* LEVY, André **Psicossociologia**: análise social e intervenção. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, Rosana. **A representação social da liderança por líderes e potenciais líderes**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2007.

_____. MORAES, Pedro Milton; CHAMON, Edna M. Q. O. **Liderança e Representação Social**. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social e práticas organizacionais. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cad. Pesqui.** [online]. 2004, vol.34, n.121, pp. 169-186. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742004000100008. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a08n121.pdf> acesso em 07/06/10

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC SP. São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4820, acesso em 14 de abril de 2015.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba - PR , v. n. 19, p. 231-252, 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2092/1744>>. Acesso em: 15 março 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação Infantil: Aspectos da Legislação - Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. **Revista Pro-Posições**, Vol. 3 nº 2. Campinas - SP: UNICAMP, 1992. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/8-artigos-gohnmgm.pdf>, acesso em 26 de março de 2015.

GOMES, Jodete Bayer. **Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2008. Disponível em:

<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf>, acesso em 11/06/2015.

GONÇALVES, José Alberto M. **A Carreira das Professoras do Ensino Primário**. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: PT, Porto Editora, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Prefácio à Edição Brasileira**. In: MOSCOVICI, Serge. *A invenção da sociedade: sociologia e psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2011.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo: Educação & Linguagem, vol 15, nº 25, 2012.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio. *et alli*. *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 2013.

JACQUES, Maria das Graças. **Identidade**. In: STREY, Marlene Neves, et al. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

JESUS, Wellington Ferreira. Financiamento da educação infantil não é brincadeira de criança: entre a ausência no Fundef e a insuficiência do Fundeb? *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, 33 (2): 281-296, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/5268/4671>, acesso em 14 de abril de 2015.

JODELET; Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Soc. estado**. [online]. 2009, vol. 24, n.3, PP. 679-712. ISSN 0102-6992. Disponível em: www.scielo.br/pdef/se/v24n3/04.pdf, acesso em 05/06/10.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

_____. **Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas ciências sociais**. In: OLIVEIRA, A. M. de; JODELET, Denise. *Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2009b.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. As Crianças de 0 a 6 anos Políticas Educacionais NAS no Brasil: Educação Infantil e / é essencial *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, outubro de 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

[73302006000300009&lng=en&nrm=iso](http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009). Acesso em 26 mar 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LANE, Silvia. **A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia**. In: LANE, Silvia e CODO, Wanderley (orgs) *Psicologia Social; o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIBÂNIO, J. C. **Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. (in) PIMENTA, S. G. (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Campinas: Educação e Sociedade, 1999.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. **A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE: RBPAAE – v.27, n.2, p. 165-184, maio/ago. 2011*. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24768/14359>, acesso em 15 de abril de 2015.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil**. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 191-202, julho/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a09.pdf>, acesso em 10/08/2016.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.

MELO, Elda Silva do Nascimento; SILVA, Josélia Saraiva; SOBRINHO, Moisés Domingos. **A formação docente no contexto atual e a representação social dos professores tecida no campo educacional**. Trabalho apresentado no Grupo de Discussão Temático do V Congresso Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Brasília – DF, 31 de julho a 03 de agosto de 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de orientações. Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional: uma metodologia para a elaboração coletiva do plano global da escola**. 2. ed. Belo Horizonte: SEEMG, 2007.

MORAIS, Pedro Milton de. CHAMON, Marco Antônio. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Viver é muito perigoso: a Representação Social do Risco.** In. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social e práticas organizacionais. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (org.). Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

MOREIRA, Alessandro Messias. **Representação social do “ser professor” e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais). Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté – UNITAU, 2012.

_____.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser Professor: representação social e construção identitária.** Curitiba – PR: Editora Appris, 2015.

MOSCOVICI; S. **La psychanalyse: son image et son public – étude sur la representation sociale de la psychanalyse.** Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.** In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

_____. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Preconceito e Representações Sociais.** In: OLIVEIRA, A. M. de; JODELET, Denise. Representações Sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas. Brasília, DF: Thesaurus, 2009b.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010.** Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade, e Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e as Histórias de suas vidas.** (In) NÓVOA, Antônio (org.). Vidas de Professores. 2. ed. Porto: PT, Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. **Representações Sociais.** In. STREY, Marlene Neves. Psicologia Social Contemporânea: livro texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. . **A Creche no Brasil. Mapeamento de uma Trajetória.** Vol. 14. São Paulo: Revista Faculdade de Educação, 1988.
Disponível em: Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33402/36140>, acesso em 02/03/2015.

_____. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v 36; n 129. 2006.

PEDRINHO, Mara Rosana. **O professor no novo capitalismo: representações sociais de professores do ensino fundamental, formadores e alunos de pedagogia.** Tese de Doutorado – UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000907682&fd=y>, acesso em 05/11/2015.

RANGEL, Adriane de Castro Menezes. **Formação de Professores em Belém-Pará: um estrudo transversal sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, saberes, práticas e a identidade profissional docente.** Dissertação de Mestrado – Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; CERISARA, Ana Beatriz; SILVA FILHO, João Josué da. **Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 9, n. 15, p. 1-25, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/875>, acesso em 09 junho 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional.** FREITAS, Marcos César de. (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos.** In: BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/, 1994.

_____. **Panorama da educação infantil brasileira contemporânea.** In. UNESCO. Simpósio Educação Infantil : construindo o presente. Anais. – Brasília : UNESCO Brasil, 2003. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131340POR.pdf>, acesso em 18/12/2015.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria.** In. SPINK, Mary Jane P. (org.) O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANCOVSCHI, Beatriz. **Sobre a noção de representação em S. Moscovici e F. Varela**. *Psicol. Soc.* [online]. 2007, vol.19, n.2, pp. 7-14. ISSN 0102-7182.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas**. *Revista de Educação*. Campinas: PUC – Campinas, 2008.

SAWAIA, Bader B. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Representação e Ideologia – o encontro desfetichizador**. In: SPINK, Mary Jane P. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar**. 2006. Caxambu: ANPED, 2007. <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>, acesso em 11/08/2016.

SILLER, Rosali Rauta . **O Ingresso de Profissionais na Educação Infantil: O que indicam os editais dos concursos públicos**. Caxambu – MG, 31ª ANPAD, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>, acesso em 08 de agosto de 2016.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. **Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente**. *Psicologia e Sociedade*. Florianópolis, v.21, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/09.pdf>, acesso em 24/06/2015.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. **Condição docente na educação infantil: Representações do presente**. Dissertação de Mestrado: UFMG/FaE, 2011.

SILVA, Guaracy. **O Ensino Superior na Tramitação do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SILVA, Nilza Subjetividade. In: STREY, Marlene Neves, *et al.* **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SILVEIRA, Andréa Moreira. **Processo Identitário Docente na Educação Infantil: Entre Constituições e Prescrições**. Dissertação de Mestrado. Blumenau: FURB, 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho**. Curitiba: Editora UFPR, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05>, acesso em 16 de setembro de 2015.

SOUSA, Clarilza Prado de; BOAS, Lucia P. S. Villas. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. **Caderno Pesquisa**, São Paulo , v.

42, n. 147, p. 772-789, Dec. 2012 . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 Mar. 2016.

SPHINX. **Manual do Sphinx V5**. Canoas - RS: [s.n.], 1997.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. 2000. n. 13, pp. 5-24. Disponível em: http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf, acesso em: 23/05/2011.

TATAGIBA, Ana Paula. **Percursos de uma luta urgente**: a educação como dever do Estado. v. 13, n. 29, p. 146-171. Brasília: SER Social, 2011. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/6357/5166, acesso em 26 de março de 2015.

VARGINHA. **Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Municipais para a Implantação da hora-atividade nas unidades educacionais da rede municipal de Varginha**. 2015.

_____. **Lei nº 2.673 de 15 de dezembro de 1995**. Esta Lei institui o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Varginha, das Autarquias e das Fundações Municipais. Varginha – MG, 2014.

_____. **Lei nº 5.916 de 10 de novembro de 2014**. Dispõe sobre o plano complementar de carreira do magistério do município de Varginha e dá outras providências. Varginha – MG, 2014.

_____. **Decreto nº 7.144 de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos da Lei nº 5.916, de 10/11/2014 – plano complementar de carreira do magistério do município de Varginha e dá outras providências. Varginha, MG, 2014.

_____. **Lei nº 3.250 de 30 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre o Plano de Carreira do magistério do município de Varginha, e dá outras providências. Varginha – MG, 1999.

VENTURINI, Angela Maria; THOMASI, Katia Barroso. **A feminização na Educação Infantil: Uma questão de gênero.** Revista Científica Digital da FAETEC: EDU.TEC, 8ª edição, Ano V, Volume 1, Nº 1, 2013. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20FEMINIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>, acesso em 02 de setembro de 2015.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer; FELIPE, Jane. **Tempos e Espaços da docência feminina:** Representações Sobre professoras da Educação infantil. Educação [online] 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694016>, acesso em 24/06/2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>, acesso em: 23/08/2016.

WIGGERS, Verena. **Aportes Teóricos e Metodológicos que Subsidiaram as Orientações Curriculares na Educação Infantil.** Caxambu, ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5406--Int.pdf>, acesso em 09 de junho de 2015.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan; BASANI, S. S.; ARALDI, M. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. **Educere et Educare: revista de educação**, v. 2, n. 4, p. 245-260, 2007.

APÊNDICE

ROTEIRO ORIENTADOR / ENTREVISTA

Número do sujeito: _____

ESCOLA/CEMEI: _____

PARTE 1 – Identificação das/dos participantes

- 1) Qual o seu cargo na Escola?
- 2) Há quanto tempo atua nessa função/cargo?
- 3) Para qual função foi o seu concurso?
- 4) Há quanto tempo atua como professor/função/
- 5) Fale um pouco de sua formação acadêmica:
 - a. Escolaridade / cursos
 - b. Ano de conclusão
- 6) Pretende voltar a estudar? Quais os cursos de seu interesse.

PARTE 2 – Trajetórias de formação e de atuação

- 7) Gostaria que me contasse um pouco da sua história. Como você se tornou professora da educação infantil? [motivos, circunstâncias, escolhas, influências, processos de formação]
- 8) Agora conte um pouco sobre sua trajetória profissional, sobre o que aconteceu a partir de quando entrou na Educação Infantil. [as funções que exerceu, as turmas com que trabalhou, o que foi aprendendo, dificuldades que enfrentou, as mudanças que ocorreram na própria educação infantil]

PARTE 3 – O trabalho na Educação Infantil

- 9) Como é trabalhar na EI?
- 10) Fale sobre sua rotina de trabalho.
- 11) O que você acha dessa rotina? Quais são seus aspectos positivos, que lhe dão satisfação? E o que você considera inadequado, ruim ou cansativo? [como se sente em relação a suas atribuições profissionais]

12) Das atividades que realiza, quais você considera mais importantes para o desenvolvimento de seu trabalho?

PARTE 4 – Concepções sobre a profissão e o trabalho

13) Se você tivesse que escolher outra profissão, qual escolheria?

14) Para você, o que é ser professor na EI?

QUESTIONÁRIO²¹

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo (a) no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. A participação não acarretará qualquer dano a sua pessoa.

Você tem a total liberdade para não participar, assim como para solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento, quando assim o desejar, sem que venha a sofrer qualquer penalidade ou prejuízo.

Agradeço sua participação, que contribuirá para a formação do professor da Educação Infantil.

**Alessandro Messias Moreira
Pesquisador Responsável
(março e abril de 2015)**

²¹ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba: Protocolo CEP/UNIMEP Nº 03/15

Você encontrará a seguir uma série de enunciados sobre o Professor na Educação Infantil e o Processo de Formação Docente. Peço sua colaboração para responder e avaliar esses enunciados. Não existem respostas certas ou erradas, assinale aquela que expressa sua experiência, ou redija as questões abertas conforme seu conhecimento na área. Para cada questão, marque com um X na resposta ou respostas que mais representam sua opinião, ou enumere a ordem de preferência quando a questão assim o permitir.

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

1. Qual sua idade (em anos completos)?

2. Qual o tempo de serviço na Educação Infantil?

3. Qual o seu sexo?

1. Masculino 2. Feminino

4. Qual é o seu cargo/função atual na Educação Infantil?

5. Qual a sua situação funcional na rede municipal?

1. Efetivo (aprovado por concurso)
 2. Contratado
 3. Outra (especificar): _____

6. Houve alguma mudança de cargo/função, desde que começou a trabalhar na rede municipal?

1. Sim
 2. Não

Caso a resposta seja **SIM**, aponte abaixo os motivos:

7. Qual a sua formação?

1. Estudou até a antiga 4ª série
 2. Estudou até a antiga 8ª série
 Completos Incompletos
 3. Estudou até o Ensino Médio
 Completos Incompletos
 4. Fez Curso Técnico. Curso: _____

 5. Fez faculdade. Curso: _____

 6. Pós-graduado. Curso: _____

8. Considerando sua formação, cite os cursos mais importantes:

9. Algum dos cursos elencados acima aconteceu depois de sua entrada para trabalhar na Rede Municipal?

1. Sim
 2. Não

Caso a resposta seja **SIM**, descreva qual foi o curso e explique os motivos que lhe fizeram realizá-lo:

10. Você está acostumado a participar de congressos científicos, seminários, entre outros eventos, para ampliar seu conhecimento relativo à Educação Infantil?

1. Sim 2. Não

Caso afirmativo, qual a frequência de participação:

11. Para responder essa questão você poderá considerar uma sequência numérica para marcar a ordem de importância, sendo mais importante o número 1.

Você está acostumado a buscar apoio para sua prática profissional em:

- Na orientação pedagógica da própria escola que trabalho.
- Em estudos em grupo com os colegas de trabalho.
- Na troca de experiência com os colegas.
- Em estudos solitários.
- Em pesquisas na internet, livros.
- Em minha própria experiência profissional.

12. A alternativa que melhor caracteriza minha escolha pela educação infantil é:

- Para atender meus anseios profissionais
- Por ser a vaga disponível no momento de minha escolha.
- Por necessidade financeira.
- Por ser uma profissão que facilita a inserção no mercado de trabalho.

Outra. Especificar: _____

13. Como você vê seu futuro profissional?

- Aposentado como professor(a) da Educação Infantil.
- Lecionando no Ensino Fundamental.
- Lecionando no Ensino Médio.
- Lecionando no Ensino Superior.
- Exercendo outra profissão.

14. Caso não fosse professor(a) da Educação Infantil, qual seria sua profissão?

ESTA PARTE DO QUESTIONÁRIO PEDE SUA OPINIÃO SOBRE O QUE É SER UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

15. No espaço abaixo você deverá associar livremente palavras ou expressões que melhor caracterizem o papel do professor na Educação Infantil.

Ser professor na Educação Infantil é:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

(Após escolher as palavras, favor numerá-las por ordem de prioridade – ou seja, a que melhor caracteriza o papel do professor receberá o valor 1, a que menos caracteriza receberá o valor 6).

16. Ainda em relação às palavras ou expressões escolhidas e a ordem de importância descritas na questão 15, justifique abaixo o porquê da escolha da mais importante e da menos importante.

RESPONDA: O QUE É IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

17. Conhecimentos adquiridos no dia a dia em sala de aula

1. Sem importância
2. Pouco importante
3. Importante
4. Muito importante
5. Extremamente importante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aprovado pelo CEP/UNIMEP sob Parecer nº

Título do Projeto:

Que Profissional é Este? Representações Sociais do Ser Professora na Educação Infantil

Pesquisadores Responsáveis:

Me. Alessandro Messias Moreira e Dra. Maria Nazaré da Cruz – (Orientadora)

Instituição a que pertencem os Pesquisador Responsáveis:

Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP__

Telefones para contato:

(35) 3212 4506 - 9938 3165

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Logo abaixo encontrará algumas informações sobre o estudo que será realizado.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine e indique o número de seu documento de Identidade ao final das duas vias do documento. Uma das vias ficará com você, e a outra, com o pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O referido estudo tem como objetivo identificar as Representações Sociais do Ser Professor e a construção identitária docente na Educação Infantil. Serão utilizados como referenciais teóricos os documentos oficiais reguladores da educação no Município em que a Pesquisa se dará, em Minas Gerais e no Brasil, além de textos que fundamentam a Teoria das Representações Sociais e de Construção identitária. O desenvolvimento buscará tratar os paradigmas propostos para formação docente, baseando-se em documentos legais e nas políticas públicas; em seguida se tomará o caminho da conceituação de Representação

Social para chegar à construção identitária do professor/educador de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Nesse sentido a pesquisa ampliará a reflexão quanto ao papel e importância do profissional desse nível de ensino, e poderá contribuir para a problematização dos modos como esses profissionais são vistos e posicionados no sistema. Poderá contribuir também para se entender como os próprios sujeitos se identificam como profissionais do ensino.

Inicialmente a coleta de dados será realizada por meio de um questionário aplicado no maior número possível de profissionais que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. Posteriormente serão selecionadas 2 (duas) unidades escolares em que parte de seus professores, escolhidos por sorteio, serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas, gravadas e devidamente transcritas, constituirão relatos da história de vida, principalmente em relação à trajetória profissional.

As entrevistas acontecerão em horário e local adequados para o entrevistado. Não haverá custo ou risco para os participantes da pesquisa. O material coletado será usado exclusivamente pelos pesquisadores envolvidos, sendo respeitado o anonimato por meio de nomes fictícios.

A qualquer momento o entrevistado que se sentir prejudicado poderá contatar o pesquisador responsável, sua orientadora ou o Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba – Rodovia do Açúcar, km 156 – Caixa Postal: 68. CEP 13400-970 – Piracicaba – SP. Fone; (19) 3124.1515 ramais 1274 / e-mail: comitedeetica@unimep.br; Home Page: www.unimep.br.

Cada sujeito convidado a participar terá um termo de “**consentimento livre e esclarecido**” próprio, assinado por ele e pelo pesquisador. O Termo poderá ser cancelado a qualquer momento, desde que o entrevistado apresente uma solicitação formal.

Varginha, _____ de _____ de _____

Alessandro Messias Moreira

Pesquisador

Maria Nazaré da Cruz

Orientadora

◆ CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, Cédula de Identidade nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo:

Que Profissional é Este? Representações Sociais do Ser Professora na Educação Infantil, como sujeito. Fui devidamente informado, pelo pesquisador **Alessandro Messias Moreira**, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade a minha pessoa.

Local e data _____ / _____ / _____ / _____ /

Assinatura do sujeito: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de _____, por intermédio de sua Secretária, **Professora Mestre** _____, está sendo consultada sobre possível autorização para realização de pesquisa junto aos professores/educadores dos Centros Municipais de Educação Infantil, conforme segue:

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto:

Que Profissional é esse? Representações Sociais do Ser Professor na Educação Infantil

Pesquisador Responsável: **Prof. Me. Alessandro Messias Moreira**

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): **_(35) 9938 3165 _ / 3212 4506.**

Pesquisadores participantes / Orientadora: **Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz**

Telefones para contato: **____ (19) 3124 1609 / 3124 1659 _____**

O referido estudo tem como objetivo identificar as Representações Sociais do Ser Professor e a construção identitária docente na Educação Infantil. Serão utilizados como referenciais teóricos os documentos oficiais reguladores da educação no Município em que a Pesquisa se dará, em Minas Gerais e no Brasil, além de textos que fundamentam a Teoria das RS e de Construção identitária. O desenvolvimento buscará tratar os paradigmas propostos para formação docente, baseando-se em documentos legais e nas políticas públicas; em seguida se tomará o caminho da conceituação de Representação Social para chegar à construção identitária do professor/educador de crianças de 0 a 3 anos de idade.

Nesse sentido a pesquisa ampliará a reflexão quanto ao papel e a importância do profissional desse nível de ensino, e poderá contribuir para a problematização dos modos como esses profissionais são vistos e posicionados no

sistema de ensino. Poderá contribuir também para se entender como os próprios sujeitos se identificam como profissionais do ensino.

Inicialmente a coleta de dados será realizada por meio de um questionário aplicado no maior número possível de profissionais que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade. Posteriormente serão selecionadas 2 (duas) unidades escolares em que parte de seus professores, escolhidos por sorteio, serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas, gravadas e devidamente transcritas, constituirão relatos da história de vida, principalmente em relação à trajetória profissional.

As entrevistas acontecerão em horário e local mais adequados para o entrevistado. Não haverá custo ou risco para o participante da pesquisa. O material coletado será utilizado exclusivamente pelos pesquisadores envolvidos, sendo respeitado o anonimato por meio de nomes fictícios.

A qualquer momento da pesquisa o entrevistado que se sentir prejudicado poderá contatar o pesquisador responsável, sua orientadora ou o Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba – Rodovia do Açúcar, km 156 – Caixa Postal: 68. CEP 13400-970 – Piracicaba – SP. Fone; (19) 3124.1515 ramais 1274 / e-mail: comitedeetica@unimep.br; Home Page: www.unimep.br.

Cada sujeito convidado a participar terá um termo de “**consentimento livre e esclarecido**” próprio, assinado por ele e pelo pesquisador, O Termo poderá ser cancelado a qualquer momento, desde que o entrevistado apresente solicitação formal aos pesquisadores.

Alessandro Messias Moreira
Pesquisador

Maria Nazaré da Cruz
Orientadora

◆ CONSENTIMENTO DE INSTITUIÇÃO

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, abaixo assinado, concordo com a participação das Escolas de Educação Infantil a mim jurisdicionadas, no estudo Que Profissional é Este? Representações Sociais do Ser Professor na Educação Infantil. Fui devidamente informada e esclarecida pelo pesquisador Alessandro Messias Moreira sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação das escolas e de seus professores. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem ônus ou prejuízo para as Escolas bem como para a Secretaria Municipal de Educação.

_____, 30 de janeiro de 2015

Secretária Municipal de Educação

Lista das palavras mais frequentes do Léxico Reduzido

Ser professor EI: Lista das palavras mais frequentes do léxico reduzido									
	Qt		Qt		Qt		Qt		Qt
Amar	86	Apoio	16	Busca	5	ÉTICA	2	Garantir	1
Dedicação	62	Gosta	15	Equilíbrio	5	GENTIL	2	Guerreira	1
Realidade	54	Segura	15	Experiência	5	MISSÃO	2	Habilidades	1
Crescer	50	Incentivador	13	Gratificante	5	OBJETIVOS	2	Honesta	1
Colher	43	Escolhas	12	Dar	4	OPINIÃO	2	Igual	1
Prática	36	Mediador	12	Flexivo	4	PSICÓLOGA	2	Julgar	1
Cuidado	35	Trabalhar	11	Mudança	4	SIGNIFICATIVAS	2	Lugar	1
Carinhoso	34	Brincar	10	Ouvir	4	UNIÃO	2	Necessidades	1
Paciência	31	Só	10	Sujeito	4	VALORES	2	Olhar	1
Educação	27	Doação	9	Empenhar	3	AGILIDADE	1	Pioneira	1
Faces	23	Aceitar	7	Imparcial	3	AJUDAR	1	Qualidade	1
Tempo	23	Mãe	7	Lidar	3	ANSEIOS	1	Também	1
Atenção	22	Moeda	7	Nos	3	ÁREA	1	Tolerante	1