



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA GOMES DE SIQUEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos
da rede municipal de educação de Maceió**

**MACEIÓ/AL
2011**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA GOMES DE SIQUEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO INFANTIL: Um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos
da rede municipal de educação de Maceió**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educativos.

Grupo de pesquisa: Educação Infantil e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a Dra. Lenira Haddad.

MACEIÓ/AL
2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S618r Siqueira, Patrícia Gomes de.
 Representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil :
 um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de
 educação de Maceió / Patrícia Gomes de Siqueira. – 2013.
 183 f. ; il.

 Orientadora: Lenira Haddad.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
 Centro de Educação. Maceió, 2011.

 Bibliografia: f. 164-167.
 Apêndices: f. 168-183.

 1. Educação de crianças. 2. Professores – Formação. 3. Representação
 social. I. Título.

CDU: 373.211.24

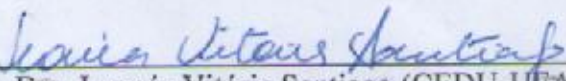


“Representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil: um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de Maceió”

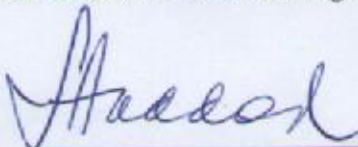
PATRÍCIA GOMES DE SIQUEIRA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de agosto de 2011.

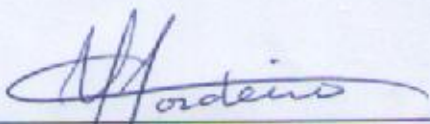
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Leonéia Vitória Santiago (CEDU-UFAL) PRESIDENTE



Profa. Dra. Lenira Haddad (Orientadora - CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (UFFS)

Ao Pai Celestial pela vida e por tantas bênçãos.
À minha mãe que sempre incentivou os sonhos durante toda a vida.
À Lenira Haddad pela paciência, pelos desafios e acompanhamento nesta
empreitada.
À Carla Manuella pela amizade sincera construída.
À FAPEAL pelo fomento essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.
Em especial à Tania Lucia, *in memoriam*, pela atenção dispensada e cuidados nos
momentos mais difíceis e pelo legado de bondade e amor ensinado durante sua
jornada terrena.
E às minhas, sempre pequenas e amadas, Juliana e Camila, razão de tudo!

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar as representações sociais dos professores de pré-escola da rede municipal de educação de Maceió sobre o trabalho do professor de educação infantil, subsidiado pela Teoria das Representações Sociais para a geração, análise e interpretação dos dados. Participaram dessa pesquisa 119 professores que na ocasião atuavam com crianças de 4 a 5 anos de idade nas instituições de educação infantil da rede pública municipal de educação. Para se alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas na coleta de dados duas técnicas: a técnica de Associação Livre de Palavras com as palavras indutoras: CRECHE, PRÉ-ESCOLA, CRIANÇA e PROFESSOR; e um questionário com questões semi-estruturadas, abertas e fechadas, relativas a aspectos ligados ao cotidiano de trabalho dos professores e formação, assim como o perfil sócio econômico dos sujeitos. As respostas às questões de Associação Livre foram processadas utilizando-se do *software* EVOC, e as demais questões do questionário foram processadas utilizando-se dos *softwares* SPSS (questões fechadas) e ALCESTE (questões abertas), objetivando compreender a dinâmica das representações sociais dos sujeitos envolvidos. Os resultados das questões de associação livre de palavras apontam que os elementos constituintes da representação social dos sujeitos estão em consonância com os aspectos históricos construídos em torno da creche e pré-escola, confirmando a reprodução da cisão entre o cuidar e o educar. A imagem de criança geralmente é descontextualizada dentro de uma visão romântica baseada no vir a ser. O professor ainda não se constitui plenamente como um professor de educação infantil, mas dá indícios de um professor genérico, sem contornos específicos, muitas vezes diluído numa diversidade de atribuições. A análise dos dados do questionário-carta aponta que a representação social dos sujeitos em torno do trabalho do professor parte de uma relação que privilegia os aspectos pessoais e afetivos do trabalho sem tanto destaque aos aspectos formais da profissão docente. Sente-se muito motivado e satisfeito com o seu trabalho principalmente pelo sentimento afetivo com a profissão e com as crianças, sente-se realizado ao ver as crianças aprenderem e poder contribuir de algum modo para a vida delas. As representações sociais desses sujeitos indicam a influência do universo reificado em seus discursos, mas não contemplam de modo abrangente os conhecimentos da área em suas práticas.

Palavras-chave: Representação Social - Trabalho do Professor - Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study aimed to identify the social representations of teachers of pre-school municipal Maceió education on the work of professor of early childhood education, subsidized by the Social Representations Theory for the generation, analysis and interpretation of data. 119 teachers participated in this study who at the time worked with children 4-5 years of age in early childhood institutions in municipal education. To achieve the proposed objectives were used in data collection two techniques: the technique of free association of words with carry words: DAYCARE, PRESCHOOL, CHILD and PROFESSOR; and a questionnaire with semi-structured, open and closed, relating to aspects of the daily work of teachers and training issues, as well as the socio-economic profile of the subjects. The answers to the questions of Free Association were processed using the EVOC software, and other questions in the survey were processed using the SPSS (closed questions) and Alceste (open questions) software order to understand the dynamics of social representations of the subjects involved . The results of the questions of free association of words indicate that the constituents of the social representation of the subjects are in line with the historical aspects built around the nursery and preschool, confirming playback split between care and education. The image of the child is often decontextualized within a romantic vision based on becoming. The teacher is not fully constituted as a professor of early childhood education, but gives evidence of a generic teacher without specific contours often diluted in a variety of assignments. The analysis of the questionnaire data-letter points out that the social representation of subjects around the teacher's work part of a relationship that privileges the personal and emotional aspects of the job without so much emphasis on the formal aspects of the teaching profession. Feels very motivated and satisfied with their work mainly by emotional feeling with the profession and with children, feels accomplished to see children learn and be able to contribute in some way to their lives. The representations of these subjects indicate the influence of the reified universe in his speeches, but does not include comprehensively the knowledge of the area in their practices.

Keywords: Social Representation - Work Teacher - Early Childhood Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS.....	15
1.1. A Teoria das Representações Sociais e as suas implicações.....	15
1.1.1. Os processos de construção, funções e dimensões das representações sociais.....	17
1.2. Teoria do núcleo central.....	20
1.3. Organização interna da representação social: sistema central e periférico.....	22
2. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA.....	25
2.1. Concepções e representações sobre o trabalho do professor que atua na pré-escola.....	25
2.2. Formação profissional e saberes que apoiam o trabalho do professor de pré-escola.....	31
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	41
3.1. Objetivos.....	41
3.1.1. Geral.....	41
3.1.2. Específicos.....	41
3.2. Contextualização da Pesquisa.....	41
3.2.1. A Educação Infantil no município de Maceió.....	41
3.2.2. Primeiros contatos com o departamento de educação infantil do município.....	47
3.2.3. Processo de Coleta e Técnicas de Processamento de dados.....	51
3.3. Procedimentos metodológicos.....	52
3.3.1. Instrumentos de coleta de dados.....	52
3.3.2. Associação Livre de Palavras.....	53
3.3.3. Questionários: carta e perfil.....	56
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	60
4.1. Questionário-perfil.....	60
4.2. Associação livre de palavras.....	65
4.2.1. As palavras indutoras CRECHE e PRÉ-ESCOLA.....	65
4.2.2. A palavra indutora CRIANÇA.....	72
4.2.3. A palavra indutora PROFESSOR.....	76
4.3. Questionário-carta.....	80
4.3.1. Campo profissional.....	81
4.3.2. Escolha profissional.....	81
4.3.3. Visão do outro sobre a escolha profissional do professor de educação infantil.....	82
4.3.4. Expectativa de permanência na profissão.....	87
4.4. Imagem do trabalho.....	89
4.4.1. Motivação como professor de educação infantil.....	89
4.4.2. A satisfação como professor de educação infantil.....	93
4.4.2.1. Aspectos que causam maior satisfação aos professores no trabalho na educação infantil.....	93

4.4.2.2. Nível de satisfação diante de algumas características ligadas ao trabalho de professor.....	97
4.4.3. Expectativa em relação ao trabalho.....	100
4.4.4. Dificuldades.....	101
4.4.4.1. As dificuldades como professores de educação infantil.....	101
4.4.4.2. Aspectos considerados cansativos pelos professores em seu trabalho	108
4.5. Imagem do campo profissional e do profissional.....	112
4.5.1. Creche e pré-escola: aspectos de diferenciação.....	112
4.5.2. Professor de creche e pré-escola: aspectos de diferenciação.....	117
4.5.3. Características de um bom/mau professor de creche e pré-escola.....	120
4.5.3.1. Um(a) mau(má) professor(a) de creche.....	120
4.5.3.2. Um(a) bom(boa) professor(a) de creche.....	122
4.5.3.3. Um(a) mau(má) professor(a) de pré-escola.....	124
4.5.3.4. Um(a) bom(boa) professor(a) de pré-escola.....	126
4.6. Competências da professora e conteúdos de formação.....	129
4.6.1. Processos de formação.....	130
4.6.1.1. Participação em atividades durante a atuação profissional que contribuíram em maior ou menor grau para a formação.....	130
4.6.1.2. Os conhecimentos considerados importantes na formação do professor de educação infantil.....	132
4.6.2. Fontes de aprendizagem.....	139
4.6.2.1. Em que os professores se baseiam para exercerem seu trabalho e os cinco considerados mais importantes.....	139
4.6.2.2. A influência da experiência de mulher e mãe no exercício da profissão de professor de educação infantil.....	141
4.6.3. Tarefas e competências esperadas.....	143
4.6.3.1. As tarefas consideradas importantes na atuação do professor de educação infantil.....	144
4.6.3.2. O que os professores esperam e acreditam que os pais esperam do professor de educação infantil.....	147
4.7. Conselhos para um candidato a professor de educação infantil.....	151
4.8. Considerações finais das análises do questionário-carta.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	164
APÊNDICES	
A - Resultado inicial do levantamento bibliográfico realizado em diversas bases de dados.....	168
B - Resultado final do levantamento bibliográfico realizado em diversas bases de dados.....	170
C - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	171
D - Instrumentos de Coleta de Dados.....	173

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como objetivo principal compreender a organização e a dinâmica das Representações Sociais dos professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos na rede municipal de educação de Maceió sobre trabalho do professor de educação infantil. Para tanto, apoia-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) e na literatura da área da Educação Infantil, em especial nas pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos acerca do trabalho do professor de crianças pequenas.

A motivação desse estudo surgiu através da minha participação na disciplina de Educação Infantil como aluna de graduação no curso de Pedagogia no terceiro ano do curso em 2007, o que me instigou a participar como colaboradora do grupo de pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, que iniciava as pesquisas “Representações Sociais do Trabalho Docente” e “Representações Sociais do trabalho do(a) Professor de Educação Infantil”, sob a coordenação da Prof^a Dra Lenira Haddad, na Universidade Federal de Alagoas. Ambos os estudos de caráter longitudinal inserem-se no contexto das atividades do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed), criado em 2006, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e integram-se ao projeto de pesquisa temática Representações Sociais sobre o Trabalho Docente, coordenado pela Prof^a Dra Clarilza Prado de Sousa, sob o referencial teórico da TRS, na perspectiva da psicologia social de Serge Moscovici.

Enquanto a primeira pesquisa, com início em 2007, tinha como foco investigar as representações sociais que os estudantes primeiro-anistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas tinham sobre a profissão docente (estudo 1), a segunda, com início em 2008, tinha como foco o trabalho do professor de educação infantil (estudo 2). A participação por dois anos como colaboradora e bolsista de PIBIC¹ em ambos os estudos oportunizou-me uma aproximação tanto da Teoria das Representações Sociais quanto das questões que envolvem o campo da educação infantil e, em especial, a problemática do profissional da educação infantil.

As discussões proporcionadas pelo grupo de estudo me fizeram entender que a educação infantil deve ser concebida numa perspectiva integrada de cuidado e

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Alagoas.

educação da criança pequena. O atendimento ofertado pelos professores nas instituições de educação infantil deve ter como objetivo principal proporcionar à criança o desenvolvimento e a aprendizagem, levando em consideração suas necessidades específicas da idade. Numa perspectiva atual, a educação da criança pequena é uma responsabilidade da família e do Estado o que coloca o professor como corresponsável dessa educação. A compreensão da perspectiva de sistema integrado de educação e cuidado defendida por Haddad (1997, 2006 e 2007) que creche e pré-escola se unificam a partir de uma mudança de paradigma de responsabilidade privada (da família) para uma responsabilidade pública (compartilhada) começou a fazer sentido e mudar a minha forma de compreender a educação infantil.

Os resultados preliminares do estudo 1 (CORDEIRO; HADDAD, 2009; HADDAD et al, 2009a) indicavam uma realidade nunca antes percebida por mim. A representação de trabalho docente está potencialmente voltada às etapas de ensino a partir do fundamental, ou seja, não inclui a educação infantil. Os resultados iniciais do estudo 2 (HADDAD et al, 2009b), por sua vez, apontavam uma representação social de trabalho do professor de educação infantil numa perspectiva escolarizante, consequência da forte ligação com a prática do ensino fundamental, sendo a alfabetização tarefa preponderante; e a cognição, a dimensão privilegiada para o desenvolvimento da criança.

Diante dos resultados e das reflexões construídas nos momentos de discussões com o grupo de pesquisa, fui apropriando-me de novos saberes acerca da educação infantil e da importância desses conhecimentos na formação inicial de professores que atuam com crianças pequenas. Passei a conceber e a compreender a criança como um sujeito de direito, potencialmente capaz; e que o meio e as pessoas que as rodeiam são mediadoras em seu processo de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (cognitivo, física, afetiva, psicológica, linguística) e de apropriação da cultura. Passei a questionar se a realidade da prática educacional, ou seja, se os professores já formados que atuam com crianças pequenas concebiam o trabalho do professor de educação infantil do mesmo modo que os estudantes em formação inicial. Também indagava se a formação e a prática contribuíram de algum modo para a superação dos paradigmas construídos historicamente sobre a função propedêutica da pré-escola.

Essas questões tornaram-se alvo de preocupação profissional para mim, principalmente quando se entende que a formação inicial de parte dos profissionais que atuam na educação infantil não contemplou disciplinas específicas da área. Os alunos que ingressaram no curso de Pedagogia até o ano de 2005, e este é também o meu caso, cursaram apenas uma disciplina específica em Educação Infantil que era eletiva, ou seja, cursavam se assim o desejassem. O curso de Pedagogia só passou a ser lócus privilegiado de formação para o professor de educação infantil com a resolução CNE/CP nº1 de 15/05/2006 (BRASIL, 2006). E foi apenas após essa resolução que a grande parte dos Cursos de Pedagogia começou a rever seus currículos e incluir disciplinas específicas de educação infantil, como é o caso da Universidade Federal de Alagoas.

Diante deste quadro, é possível inferir que a maioria dos professores que atua com crianças em idade de pré-escola, ou seja, criança com idade entre 4 e 5 anos, anterior a essa época, ao menos no estado de Alagoas, teve uma formação profissional voltada para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Possivelmente uma formação permeada pelos saberes que orientam uma concepção de ensino que privilegia os conteúdos disciplinares das áreas de conhecimento, em detrimento de uma perspectiva mais ampla de desenvolvimento em todas as suas dimensões e necessidades específicas da criança pequena.

Nessa perspectiva, este estudo se constitui com base na hipótese de que o professor de pré-escola geralmente desenvolve uma prática na perspectiva escolar e o professor de creche numa perspectiva de cuidados da criança. Essa divisão estaria refletindo a trajetória paralela que marcou ambas as instituições. A cisão do cuidar e o educar na educação infantil tem sido o centro de diversas discussões na área, especialmente sobre sua origem. Haddad (2006) defende que não há uma linearidade que descreva um percurso cronológico dessa cisão, mas eventos econômicos, políticos e culturais que marcaram a história mundial em períodos particulares influenciaram fortemente a adoção de abordagens mais ou menos integradas do cuidado e educação infantil.

Um dos meios indicados para se corrigir essa cisão histórica tem sido uma formação específica que unifique objetivos e funções da educação infantil. É consenso no discurso acadêmico que a educação de qualidade está diretamente ligada à formação do professor. Diante dessa premissa, é importante situar qual seria o sentido de qualidade para a educação infantil. Conforme os Parâmetros

Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil² que estabelecem os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além da formação,

[...] os professores e professoras, assim como o demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, têm como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil que estão sob a sua responsabilidade (BRASIL, 2006, p.39).

No entanto, nem sempre a formação exigida pela lei consegue qualificar o professor com as competências necessárias para atuar na perspectiva de uma educação de qualidade, no caso da educação infantil, de forma a atender as especificidades dessa etapa da educação básica.

Conforme aponta o artigo 29 da LDBEN, “a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Os profissionais que atuam nessa etapa da educação, conforme os artigos 61 e 62 da referida lei, com as alterações a partir da lei nº 12.014 de 2009, cujas categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação são definidas, precisam ter formação mínima em nível médio, na modalidade normal, em cursos reconhecidos. Além disso, essa formação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica. No entanto, apesar desses dispositivos legais, muitos desencontros ainda persistem em torno do trabalho do professor de educação infantil, o que o coloca no cerne de um debate, problematizando diversos aspectos.

Nesse sentido, o trabalho do professor de educação infantil exige múltiplas competências e conhecimentos específicos, que integrem o cuidado e a educação em sua prática docente, focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena.

² Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume 2, ano 2006, é um documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), utilizado como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino, visando a melhoria real na qualidade da educação infantil para todas as crianças brasileiras de 0 até 6 anos.

Conforme o senso educacional de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 258.225 professores de pré-escola do Brasil, 128.939 têm curso superior e 105.191 têm formação em nível médio normal. Apesar de, estatisticamente, esses números representarem um avanço para a área, na maioria das vezes, o tipo de formação que os profissionais receberam não contemplou, ou foi insuficiente quanto aos saberes específicos para a atuação com a primeira infância. Muitos profissionais que estão atuando com crianças pequenas, formados em cursos de Pedagogia, tiveram uma formação generalizada, fragmentada e desarticulada no que concerne à relação teoria e prática, especialmente no que se refere à natureza do trabalho com criança pequena.

Muitas foram as conquistas alcançadas no campo da educação infantil no Brasil, a partir de seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica com base na LDBEN 9394/96. No entanto, ainda são diversos os desafios e dilemas enfrentados, especialmente no que se refere à formação do professor que atua com a criança pequena. Apesar de a dimensão legal existir, as práticas que envolvem a educação e o cuidado da criança pequena ainda não conseguiram contemplar a plenitude do direito da criança, que é o de receber um atendimento que corresponda às necessidades específicas da fase da vida em que se encontra.

Ao compreender a complexidade que permeia a área e o trabalho de professor de crianças pequenas, essa pesquisa propõe-se a responder as seguintes questões:

- 1) Quais são os elementos constituintes do campo das representações dos professores que atuam na educação infantil da rede municipal de Maceió?
- 2) Como os elementos constituintes da representação dos professores estão organizados?
- 3) Quais são os significados atribuídos ao conteúdo e como eles se relacionam?

Para responder a estas questões, a pesquisa organizou-se em duas etapas, sendo a primeira um levantamento bibliográfico, o que subsidiou a revisão de literatura; e a segunda uma pesquisa de campo realizada por meio da aplicação de um questionário composto por 3 instrumentos de coleta: técnica de associação livre de palavras, um questionário-carta com questões abertas e fechadas e um

questionário-perfil. A técnica de associação de palavras serviu de subsídio para responder a primeira questão possibilitando a compreensão do conteúdo das representações. O questionário-carta favoreceu a compreensão da estrutura das representações; e a revisão de literatura ajudou na compreensão daquilo que é específico na educação infantil, quais as concepções de criança, de professor, de cuidar e educar tanto no discurso acadêmico quanto naquilo que a literatura afirma ser o discurso e a prática dos professores, ajudando a fazer um contraponto com a realidade do contexto investigado.

Os capítulos desse trabalho organizam-se do seguinte modo: o primeiro capítulo apresenta a Teoria das Representações e a abordagem complementar cognitivo-estrutural da Teoria do Núcleo Central; o segundo situa a especificidade do trabalho do professor de educação infantil na produção acadêmica; o terceiro apresenta o percurso metodológico da pesquisa; o quarto, o quinto e o sexto apresentam a análise e discussão dos dados da pesquisa de campo: questionário-perfil, questões de associação livre de palavras e o questionário-carta, respectivamente, e por fim as considerações finais por meio de uma síntese conclusiva de todo o estudo.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a abordagem teórico-metodológica em que a pesquisa se apoiou. Buscou as principais contribuições na Teoria das Representações Sociais e na abordagem complementar estrutural da Teoria do Núcleo Central para se alcançar os objetivos propostos por esse estudo.

1.1 A Teoria das Representações Sociais e as suas implicações

Com a intenção de entender como a psicanálise penetrou no pensamento popular da França, Serge Moscovici introduziu o conceito de Representação Social no estudo *La Psicanalyse: Son image et son public* em 1961, desenvolvendo uma teoria ligada à corrente de pensamento sociopsicológico. Teve como base o conceito de representação de Émile Durkheim, embora, em sua tese Moscovici questione o caráter estático atribuído às representações pelo teórico. Na tentativa de defender a autonomia da Sociologia, Durkheim concede um caráter ambíguo às representações quando as divide em dois tipos: individuais e coletivas, sendo o primeiro objeto de estudo da Psicologia e a segunda da Sociologia. Moscovici confere às representações um caráter mais dinâmico e as reconhece como um fenômeno em que as duas dimensões estão envolvidas, a individual e a coletiva.

A Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) se desenvolve em um contexto em que o foco da Psicologia Social recai sobre a relação entre pessoas, sobre os indivíduos, em detrimento da relação entre os grupos, concebido por Moscovici (1986, p.40, apud Santos, 2005, p.16) como uma restrição da área. Para o teórico, o foco no saber popular ainda era muito limitado, pois não considerava o homem como sujeito ativo no processo de construção de sua realidade social, mas como um simples processador de informações externas ou produto de uma realidade exterior. E é diante dessa concepção sobre o sujeito e as relações sociais que a TRS vem romper e propor um olhar diferenciado sobre o sujeito e o saber popular, ou seja, o senso comum. E é com base no senso comum que a teoria se desenvolve, na busca de entender como o homem compreende e se relaciona com a realidade ao seu redor, interpreta e dá sentido ao mundo em que vive.

Santos (2005) esclarece que para Moscovici o conhecimento do senso comum não se contrapõe ao conhecimento científico, mas “se inscreve numa outra

ordem de conhecimento da realidade, é uma forma de saber diferenciado tanto no que se refere a sua elaboração como na sua função” (p.20), com naturezas diferentes. O conhecimento científico tem a função principal de conhecer a natureza e dominá-la enquanto o conhecimento do senso comum

[...] tem como funções orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos (IDEM, p. 21).

Algo importante ressaltado por Santos (2005) é que a expressão “representações sociais” utilizada na Psicologia Social assume concomitantemente a função de teoria e objeto, sendo a TRS um modelo teórico, um conhecimento científico que visa investigar, compreender e explicar a construção do conhecimento leigo a partir das teorias do senso comum. A autora esclarece que estas teorias “são conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções são dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar condutas” (p.22). Destaca que não é todo e qualquer conhecimento que pode ser denominado representação social, mas para se construir as representações sociais o objeto deve ser poliformo, ou seja, capaz de assumir diferentes formas em cada contexto social, ao mesmo tempo ter relevância cultural para o grupo, sendo a comunicação o meio de partilhá-las. Dentre os meios de comunicação mencionados estão a conversação e a exposição aos meios de comunicação de massa, sendo a conversação, considerado pelo teórico, o primeiro gênero de comunicação pelo qual se constroem as representações sociais.

Conforme a TRS, existem três determinantes sociais para a construção de teorias do senso comum a respeito de objetos sociais, ou seja, para a construção das representações sociais, que são: pressão à inferência, focalização e defasagem e dispersão de informação. A pressão à inferência é quando o sujeito, mediado pelas exigências impostas pelo grupo em busca do consenso, acaba sendo influenciado na natureza de seus julgamentos, em suas respostas como forma de garantir a comunicação e validar a representação; a focalização está ligada ao nível de conhecimento e entrosamento que o sujeito tem com o objeto; e defasagem e

dispersão de informação são a relação de conhecimento que o sujeito tem com o objeto, ou seja, as condições de acesso. É diante destes determinantes que as pessoas constroem teorias do senso comum para “classificar e nomear de maneira unívoca as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva” (MOSCOVICI, 1976, p.11 , apud SANTOS, 2005, p. 29), algo que viabiliza a comunicação entre as pessoas e estabelece um guia para suas condutas. A finalidade principal das representações sociais segundo Moscovici (2007, p.54) é tornar familiar o não-familiar, ou seja, fazer com que as pessoas se sintam a vontade, confortáveis, livres de qualquer risco.

Para Moscovici, as representações sociais se constituem na realidade de nossas vidas, é o meio pelo qual nos ligamos uns aos outros. Desse modo, é possível identificar a influência das representações sociais nas reações das pessoas de um mesmo grupo, pois vemos e representamos as coisas que são feitas pelos homens e as representações são a base de nossa percepção, e conforme o contexto, assumem funções específicas.

1.1.1 Os processos de construção, funções e dimensões das representações sociais

Na medida em que as teorias, informações e acontecimentos se proliferam, aumenta a necessidade de surgirem novas representações que tornem acessível ao mundo consensual tais conhecimentos. Conforme o autor, não é fácil transformar “palavras não-familiares, ideias ou seres em palavras usuais, próximas e atuais” (IDEM, p.60), e como forma de explicar objetos e acontecimentos alheios ao universo consensual, as representações se originam através de um processo dinâmico constituído por dois mecanismos de pensamento: ancoragem e objetivação. O processo de **ancoragem** consiste em transformar ideias estranhas em categorias e nomes comuns para adequá-las num contexto familiar, ou seja, “classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2007, p.61). O outro processo de pensamento é a **objetivação** que consiste em unir a ideia de não-familiaridade com a realidade. Significa dizer que no processo de objetivação é possível tornar concreto, ou seja, compreensível dentro da realidade social o que antes era abstrato, alheio ao entendimento. De acordo com Jodelet (1993) , apud Menin e Shimizu (2005)

[...] a objetivação implica em fases de construção das representações, como: a) seleção e descontextualização de informações em função de critérios culturais ou normativos; b) a formação de um núcleo figurativo, ou seja, uma estrutura de imagens que reproduzirá de uma maneira visível uma estrutura conceitual; c) a naturalização, através da qual o modelo figurativo permitirá uma concretização dos elementos representados de forma que passam a fazer parte das coisas reais da natureza (p.96).

Consoante a isso, cada cultura possui os seus próprios recursos para transformar suas representações em realidade, no entanto, nenhuma cultura possui um instrumento único exclusivo. Na objetivação, o instrumento está relacionado com os objetos, isso é o que leva a objetivar tudo o que encontramos. A imagem passa a ser concretizada através da fala e do uso contínuo, tornando essa imagem independente, que irá fazer parte da realidade social. Moscovici afirma que “[...] as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características” (IDEM, p. 77). A nossa tendência em objetivar transforma as palavras em coisas concretas e as ideias em poderes.

Nessa perspectiva de dar sentido à realidade social, as representações sociais assumem determinadas funções (ABRIC 1994a, p. 15-18 , apud SÁ, 2002, p.43-44) capazes de produzir identidades, organizar as comunicações e orientar condutas, sendo estas denominadas: função de **saber**, função de **orientação**, função **identitária** e função **justificadora**. A função do saber da representação serve para explicar, compreender e dar sentido à realidade social. A função de orientação está ligada ao modo como os indivíduos representam a realidade, independente das condições objetivas dessa realidade (ABRIC 1987, apud Santos, p.34, **DATA??**). A representação é criada nas práticas sociais ao passo em que se ajusta à evolução dessas práticas numa determinada sociedade. A função identitária viabiliza a criação de grupos conforme suas afinidades. Por fim, a função justificadora é a que legitima a orientação da conduta do grupo em relação a determinados objetivos.

As representações sociais se constituem sob três dimensões relativas à formação do conteúdo da representação e que estão diretamente ligadas ao quadro social dos sujeitos, que são: 1) atitude, 2) informação e 3) campo da representação. A atitude é o posicionamento do sujeito diante do objeto, algo que está ligado à história do indivíduo ou do grupo. A informação refere-se à quantidade e qualidade do conhecimento possuído pelo sujeito acerca do objeto. E o campo da

representação é o modo como os elementos da representação estão organizados, estruturados, hierarquizados, algo que determina seu conteúdo. Desse modo, segundo o teórico, ao analisar tais dimensões é possível distinguir os grupos sociais e comparar o conteúdo das representações (cf. MOSCOVICI, 1976 apud SANTOS 2005, p.30).

As interações humanas caracterizam as representações sociais, e é através desse processo de interação coletiva que as representações penetram no pensamento individual, e seu caráter dinâmico de familiaridade diante do desconhecido é capaz de mudar o comportamento de um indivíduo numa coletividade. Assim, as representações concretizam-se através de nossas ações e comunicações, disseminam-se por meio de diversos meios de comunicação, estão presentes inclusive na atividade profissional de diversos “[...] representantes da ciência, culturas ou religião, cuja tarefa é criá-las e transmiti-las, muitas vezes, infelizmente, sem sabê-lo ou querê-lo” (MOSCOVICI, 2007, p.40-41).

Nesse sentido, as representações são influências poderosas que controlam a realidade presente com base no passado e na continuidade que isso preconiza. Uma vez difundidas e aceitas se constituem “[...] em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isso até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores” (MOSCOVICI, 2007, p. 39).

Por considerá-las poderosas, o autor compara as representações com criaturas do pensamento, autônomas, inquestionáveis, constituídas em um ambiente real e concreto do pensamento social, que se disseminam num ambiente que denomina de universo consensual, que se contrapõe ao universo reificado. No primeiro, as ideias partilhadas são baseadas no senso comum, que constroem significados para tornar acessível o estranho, inacessível à nossa compreensão. No segundo, predomina o conhecimento científico, construído por um método específico para explicar de modo racional os questionamentos que surgem. Geralmente o conhecimento do universo reificado é partilhado por uma parte da sociedade, alheia à individualidade, formada por entidades sólidas, básicas e invariáveis, em que seus membros são desiguais e suas competências adquiridas determinam seu grau de participação nesse contexto.

Conforme salienta Santos (2005), ao estudar as representações sociais de um determinado grupo é de extrema importância que se leve em consideração o

contexto em que sujeitos do estudo estão inseridos, pois o conhecimento do senso comum corresponde à adaptação a uma situação e uma interação coletiva de uma

aparente fragmentação e ausência de lógica do conhecimento do senso comum [e] só podem ser entendidas a partir do momento em que se compreende o contexto social no qual ele foi produzido. Nesse sentido, o conteúdo do conhecimento é tão importante quanto o seu processo de construção (SANTOS, 2005, p. 27).

A autora menciona ainda que para se compreender o senso comum na perspectiva das representações sociais de Moscovici não basta descrever os conteúdos obtidos em uma pesquisa, é imprescindível que se compreenda o processo de construção de tais conteúdos, isto é, “as bases sobre as quais os grupos vão construindo os sentidos acerca dos diferentes objetos sociais” (SANTOS, 2005, p.35).

Diante disso, com base no processo histórico e realidade apontada pelos estudos da área, esta pesquisa utilizou a abordagem cognitivo-estrutural desenvolvida por Jean-Claude Abric, por ser a teoria complementar que mais desenvolveu possibilidades de análises estruturais das representações, com a teoria do núcleo central proposta em 1976.

1.2 Teoria do núcleo central

Proposta por Jean-Claude Abric, em 1976, em sua tese de Estado – *Jeux, conflits et représentations sociales*, sob a orientação de Serge Moscovici, a Teoria do Núcleo Central (TCN) buscou explicar sob forma de hipótese a existência da organização interna das representações sociais.

A organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas ainda, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994a, p.19 apud SÁ, 2002, p.62).

A hipótese do teórico surge em decorrência de vários estudos por ele conduzidos, construída numa perspectiva metodológica experimental, em que os sujeitos envolvidos interagem numa situação de jogo, permeados pela disputa entre

os oponentes. Nas observações foi considerada a variável do significado da situação para os participantes, em detrimento das características objetivas da situação, apontada como opção de variável comum em muitos estudos da área (ABRIC, 1989, p. 189 apud SÁ, 2002, p.54).

Desse modo, percebeu-se a relação existente entre representações sociais e comportamento, pois “a representação do oponente era organizada em torno de um componente central envolvendo uma característica comportamental: *reatividade*” (ABRIC, 1984, p. 182, apud SÁ, 2002, p.63, grifo do autor). Para o teórico, este elemento foi considerado central da representação pelo fato de sua presença ou ausência tornar a interação significativa ou não, por estruturar como a situação é representada e em consequência determinar o comportamento dos sujeitos.

A ideia de centralidade adotada por Abric teve como referência diversos teóricos da Psicologia Social, entre eles Heider (1927), Asch (1946) e o próprio Moscovici (1961) quando traz a noção de núcleo figurativo, cuja constituição é resultado de um dos processos de formação da representação, a objetivação. Sá (2002, p. 66) ressalta que apesar de Abric ter utilizado como uma das proposições básicas da teoria do núcleo central o núcleo figurativo da teoria das representações sociais, existe entre eles um distanciamento conceitual, pois a teoria do núcleo central não tem o caráter imagético como necessariamente ocorre com o núcleo figurativo de Moscovici.

Diante disso, Abric (1994a p. 73), apud SÁ (2002, p.67) defende que a ideia essencial da teoria consiste em que “toda representação está organizada em torno de um núcleo central [...], que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”. Nessa perspectiva, o núcleo central é definido como “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente” (IDEM).

Abric (1994a p. 73, apud SÁ, 2002, p.70) afirma que o núcleo central assegura o cumprimento de duas funções essenciais: função geradora e função organizadora. A primeira consiste na criação ou transformação da significação que dá aos outros elementos da representação, enquanto a segunda se encarrega de determinar a natureza da ligação entre os elementos constituintes da representação, unificando e estabilizando sua estrutura. Assim, atribui à estabilidade uma das propriedades do núcleo central, ou seja, elemento da representação mais resistente

à mudança. Diante dessa assertiva, faz uma colocação bastante interessante para a pesquisa empírica, ao mencionar que, caso ocorra alguma mudança no núcleo central isso implicará em uma mudança geral em toda a representação. Alerta ainda que apenas uma simples descrição do conteúdo de uma representação não é o suficiente para compreendê-la, mas por meio da organização de seus elementos é possível reconhecê-la e especificá-la.

Sendo assim, o núcleo central é determinado tanto por parte da natureza do objeto como pela relação estabelecida do sujeito/grupo com o objeto, levando-o a assumir duas dimensões distintas, uma funcional e outra normativa, explicadas por Abric (1994a, p. 23, apud SÁ, 2002, p. 71) do seguinte modo:

Seja uma dimensão funcional, como por exemplo em situações com uma finalidade operatória: serão então privilegiadas na representação e constituindo o seu núcleo central os elementos mais importante para a realização da tarefa [...].

Seja uma dimensão normativa em todas as situações onde intervêm diretamente dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas. Nesse tipo de situações, pode-se pensar que uma norma, um estereótipo, uma atitude, fortemente marcada estarão no centro da representação (grifos do autor).

É destacado que o processo de localizar o núcleo central da representação é importante para se identificar a natureza do objeto representado, algo que muitas vezes é vedado pelas inúmeras possibilidades de representações inerentes ao universo de fenômenos em que se encontra o pesquisador, em decorrência da ausência de informações acerca das práticas sociais.

1.3 Organização interna da representação social: sistema central e periférico

Diante da definição do núcleo central como um subconjunto, constata-se a existência de outras instâncias estruturais com funções complementares a ele, os elementos periféricos da representação social. Esse fato aponta para a existência de uma organização interna na representação, a partir de dois sistemas complementares: o sistema central e o sistema periférico.

O sistema central é constituído pelo núcleo central que é o elemento que estabiliza a representação, que organiza o modo de pensar do sujeito, para o qual Abric atribuiu as seguintes características:

Diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, por isso é fortemente marcado pela **memória coletiva** do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere;

Constitui a base comum, coletivamente partilhada das representações sociais. Sua função é **consensual**. É por ele que se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social.

Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim uma segunda função, a da continuidade e da **permanência** da representação.

Enfim, ele é de uma certa maneira relativamente independente do contexto social e material imediato no qual a representação é posta por evidência. (cf. ABRIC, 1994b, p.78, apud SÁ, 2002, p.73) (grifos do autor).

Como visto, o sistema central tem o importante papel de normatizar a representação social, resistente às influências que ameacem a estabilidade, tem também a função de proteger o ideário construído ao longo dos tempos, de modo que é pouco sensível às inovações do tempo presente.

Diante dessa rigidez do sistema central, o sistema periférico assume o papel de fazer a interface com a realidade atual, com as funções de concretização, regulação e adaptação à situação concreta. Contrário ao caráter normativo do sistema central, o sistema periférico é funcional, isso faz supor que é através dele que a representação pode se ancorar na realidade imediata. Algo que Abric caracterizou do seguinte modo:

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

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

Por outro lado, e é essa sua terceira função, o sistema periférico permite uma certa modulação individual da representação. Sua flexibilidade e sua elasticidade permitem a integração na representação das variações individuais ligadas à história própria do sujeito, a suas experiências pessoais, ao seu vivido. Ele permite assim a elaboração de **representações sociais individualizadas** organizadas não obstante em torno de um núcleo central comum (ABRIC, 1994b, p.79-80, apud SÁ, 2002, p. 73-74).

De acordo com o exposto, para acessar uma representação é necessário identificar seu núcleo central, e para entendê-la é imprescindível visualizar a organização interna dos elementos que fazem parte dos sistemas central e periférico e compreender a relação existente entre eles, e para isso é preciso mapear sua estrutura.

De acordo Flament ao mencionar a importância de se identificar o núcleo central de uma representação, esse mapeamento pode ser feito através da utilização de técnicas específicas que ajudam não apenas conhecer a representação do objeto, mas o objeto da representação (cf. SÁ, 2002, p.71). A Escola de Midi, liderada por Jean-Claude Abric da Universidade de Provence, certamente foi o grupo que mais desenvolveu técnicas que permitem efetivar análises estruturais das representações sociais (cf. ALMEIDA, 2005, p.151), dentre elas a associação ou evocação livre de palavras.

Desse modo, diante da complexidade inerente ao campo das representações sociais e no intento de compreender sua estrutura e dinâmica, este estudo recorreu a diversos recursos metodológicos como forma de tornar os resultados mais compreensíveis a partir de dados e análises mais complexas. Apesar de usar técnicas que foram tornadas usuais a partir do trabalho do pessoal do Grupo de Midi, a abordagem estrutural, esse trabalho não se limita à mesma. Numa perspectiva pluri-metodológica, para identificar os elementos constituintes do campo das representações dos professores que atuam na educação infantil da rede municipal de Maceió, foi utilizada a técnica de associação livre de palavras; para caracterizar a organização dos elementos constituintes da representação dos professores, além da técnica mencionada se recorreu à análise lexical das questões abertas do questionário-carta viabilizada pelo *software* ALCESTE, e para se explicitar os significados atribuídos ao conteúdo e como eles se relacionam, buscou-se auxílio na literatura, conforme seção a seguir.

2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DO PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA

Com a intenção de identificar as hipóteses sobre os processos de ancoragem e objetivação da representação sobre o trabalho do professor de educação infantil, foi realizado um levantamento bibliográfico *on-line* no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES)³, das pesquisas de mestrado e doutorado defendidas nos últimos dez anos, de 2000 a 2009, a partir dos seguintes descritores: *professor de educação infantil*, *trabalho do professor de pré-escola* e *educação infantil*. Após uma leitura dos resumos dos estudos localizados, foram selecionadas 18 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, que tratam do trabalho do professor de Educação Infantil, com foco no professor de pré-escola (ver apêndice A). Após a leitura dos resumos, o conjunto dos trabalhos selecionados foi agrupado em dois temas: concepções e representações sobre o trabalho do professor que atua na pré-escola; e formação e saberes do professor de pré-escola. Para essa revisão foi composta uma seleção de 12 títulos (apêndice B), dentre os quais foram utilizados apenas 8 estudos.

2.1 Concepções e representações sobre o trabalho do professor que atua na pré-escola

Explicitar os significados atribuídos ao trabalho do professor de pré-escola que foram historicamente determinados, identificando elementos do universo reificado presentes no discurso e nas experiências de vida dos professores, foi um dos objetivos desta pesquisa. Um dos meios utilizados para se alcançar esse intento foi buscar na produção acadêmica, entre os estudos realizados nos últimos dez anos, algumas pesquisas que discutem as representações ou concepções que os professores que atuam na pré-escola têm sobre o trabalho do professor de educação infantil. Quatro pesquisas foram, então, selecionadas para este tópico, a saber: Andrade (2007); Sales (2007); Monteiro (2007); e Oliveira (2009), sendo que as três últimas se fundamentam na perspectiva da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.

³ Ambiente que fornece informações sobre teses e dissertações defendidas a partir de 1987 junto a programas de pós-graduação do país.

Andrade (2007), motivada pela necessidade de compreender a rotina da pré-escola como fator determinante na qualidade da educação infantil, investigou uma instituição municipal da periferia de Fortaleza/CE, na tentativa de identificar as percepções que as crianças, as professoras e as famílias das crianças usuárias da pré-escola (anexo de uma escola de ensino fundamental) têm sobre a rotina institucional. Os resultados referentes às percepções de oito professoras de pré-escola desse estudo nos mostram uma perspectiva distorcida de infância e criança construída em um processo histórico em que a formação não deu conta de romper. Essa perspectiva é reforçada pelas relações diárias de trabalho, pela ausência de uma reflexão sistematizada entre os agentes educacionais, implicando em situações de desgaste tanto para as crianças como para as professoras.

No contexto dessa pesquisa, as professoras fomentam uma concepção de criança passiva diante das influências do meio, especialmente o meio familiar. As crianças são consideradas carentes por aquilo que elas não têm, como: alimentos, brinquedos, afeto e disciplina, o que faz com que ajam de modo a “amá-las” e “domá-las” (ANDRADE, 2007, p.121). Independente da faixa etária e suas respectivas necessidades, as professoras propõem uma rotina que se restringe a “noções básicas e rudimentares de leitura e escrita, como a decodificação de letras e de famílias silábicas e a identificação de vogais e de consoantes” (IDEM, p.219). A educação proposta é voltada para o futuro em detrimento do tempo presente, tão importante para o desenvolvimento infantil.

Para essas professoras, a criança sujeito de direitos, capaz, competente, não existe, o que predomina é a figura do “aluno” limitado à sala de aula, aos saberes escolarizados e tarefas, rotina que utiliza a brincadeira, atividade preferida das crianças, apenas com a função de “descarga de energias” ou de entretenimento enquanto os adultos estão ocupados com outras atividades. Assim, a rotina é centrada na professora que exclui “as crianças e suas famílias de seus processos de elaboração e de alteração e prima pelo emprego de estratégias que imobilizam e que silenciam” (ANDRADE, 2007, p.221).

A autora aponta que as concepções que sustentam a rotina de trabalho das professoras certamente estão ligadas à: fragilidade da formação inicial (a maioria das professoras de seu estudo tem formação em Pedagogia), ausência de um apoio técnico e pedagógico para o desempenho do trabalho das docentes; e inexistência de uma proposta pedagógica e de momentos sistemáticos e regulares de estudo,

que proporcionem troca de experiências e avaliação, o que desfavorece um repensar, uma tomada de consciência sobre o próprio trabalho.

Numa perspectiva fundamentada na TRS, Monteiro (2007) busca investigar como professoras de educação infantil do município de Belford Roxo, no estado do Rio de Janeiro, em 2006, representam seu trabalho distinguindo e comparando as representações dos docentes de creche e pré-escola. Foram sujeitos do estudo 50 professoras de quatro creches municipais que atendiam crianças de 6 meses a 5 anos e 11 meses de idade, localizadas em bairros distantes entre si, com atendimento em horário integral e parcial. A pesquisa adotou uma abordagem pluri-metodológica integrando duas estratégias: o teste de livre evocação de palavras através das palavras indutoras *professor de creche* e *professor de pré-escola* e um questionário com perguntas abertas e fechadas. Nos resultados obtidos a autora identifica a existência de uma representação diferenciada entre as docentes de creche e pré-escola. Nessa relação, o trabalho daquele que está mais ligado às crianças menores e ao cuidado (creche), conseqüentemente é menos valorizado, pois se supõe que para tais atividades o professor não necessita de saberes e competências, o que afasta a atividade do caráter profissional. No caso do professor de pré-escola, por se sentir mais próximo das atividades consideradas profissionais, ou seja, de caráter educativo, o cuidado necessário à criança com a qual atua “[...] é deslocado para a figura do auxiliar, presente na maioria das escolas, o que permite ao professor desvincular sua função de tarefas atinentes aos cuidados de que a criança, nesta faixa etária, ainda carece” (MONTEIRO, 2007, p.105).

De acordo com a referida pesquisa, o professor de pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria o professor de creche, nem se situa em igualdade com este colega. Com relação ao professor de creche este não tem ou não deixa ver parâmetros que o aproximassem do professor de pré-escola, no entanto, atribui a esse último as mesmas características que atribui a si mesmo só que com maiores exigências. Assim, não se reconhecem e não se sentem reconhecidos como profissionais nem pela família das crianças, nem pela sociedade.

Essa cisão entre cuidar e o educar refletida entre os professores de creche e pré-escola já foi apontada por Cerisara (1996; 2002) em pesquisa realizada no início dos anos 90. Nela, a autora ressalta que na relação de trabalho produtivo, quanto mais próximas as tarefas estão do espaço doméstico, do privado, mais distantes

ficam do mundo do trabalho, do espaço público, reconhecido como profissional, fazendo com que as educadoras não se reconheçam e nem sejam reconhecidas como profissionais pelas colegas e pela sociedade. A instituição de educação infantil potencializa os choques entre o público (escola) e o privado (casa) pelo fato de as delimitações das atribuições da família, da creche e da escola ainda serem muito nebulosas. Desse modo, destaca como imperiosa a necessidade da construção de uma Pedagogia da Infância que possibilite a compreensão para essas educadoras, da diferenciação da Pedagogia Escolar, o que valida a discussão anterior sobre a formação.

Também na perspectiva da TRS, Sales (2007), na tentativa de compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente, propôs-se a investigar as representações sociais de professoras de creches e pré-escolas do município de Fortaleza/CE, públicas e privadas, sobre infância, criança, Educação Infantil, e o papel do professor. Para isso, a autora aplicou uma entrevista estruturada com base em três grandes eixos: experiência de trabalho, formação universitária e representações sociais. Participaram da pesquisa oito professoras, tendo como critério de seleção a formação em Pedagogia. Nesse sentido, foram selecionadas as professoras que passaram por formações distintas, sendo quatro formadas pela Universidade Federal do Ceará, tendo cursado no mínimo três disciplinas específicas de Educação Infantil e as outras quatro de outras instituições sem as disciplinas da área mencionada. Desse modo, foi considerado o fato de que as representações podem ser influenciadas pela formação inicial. A opção de pesquisar as redes públicas e privadas foi considerada pela possibilidade de se analisar a condição social das classes atendidas nas creches e pré-escolas, justificada pela influência que podem ter nas representações nos sujeitos envolvidos.

Sales percebeu que apesar de as professoras atuarem em contextos sociais distintos, todas as entrevistadas apresentaram uma representação de infância dentro de uma visão romântica moldada em uma ideia descontextualizada e uniforme. Apesar de as professoras em seus relatos apresentarem uma realidade dura e cruel sobre as crianças com as quais trabalhavam, a ideia de infância não foi alterada, permaneceu o mito de infância feliz, algo identificado pela autora como sendo uma referência que as professoras tinham da própria infância ou daquilo que elas imaginavam. Nesse contexto de infância feliz, existe a ideia de criança que varia entre um ser ora ingênuo e indefeso, ora um ser impetuoso e astuto.

Na mesma perspectiva, a pesquisadora identificou a contradição existente entre as professoras em torno da figura da criança, para elas a criança não existe no espaço da educação infantil, mas sim o aluno, as características peculiares de crianças citadas pelas professoras desaparecem ao mencionarem situações do cotidiano educativo. Nesse contexto, as crianças (agora alunos) são caracterizadas pelas faltas daquilo que deveriam possuir, o que justifica o rótulo de carentes. A diferença entre as duas realidades sociais (público e privado) consiste apenas no tipo de carência, umas pela carência ligada à condição social, ignorância dos pais e outras à carência afetiva pela falta de tempo dos pais. Ou seja, as crianças atendidas em instituições públicas são vistas por suas professoras como carentes de atenção e cuidados básicos devido às condições sociais da família e as atendidas em instituições privadas são vistas como carentes da atenção dos pais devido aos muitos compromissos de trabalho de seus pais.

A autora infere que as representações levam as professoras a relacionarem todas as situações de conflito e fracasso às características das crianças e nunca à forma de se relacionarem com elas, o que as leva a se posicionarem de modo rígido e disciplinador, baseado num modelo “adultocêntrico” (SALES, 2007, p.102).

Essa representação social que as professoras têm sobre as famílias das crianças, é vista pela autora como um bloqueio para a parceria com as famílias preconizada pela LDBEN 9394/96, e remete à impressão de que as mães não sabem cuidar de seus filhos, o que leva a uma relação de não complementaridade, mas de “supremacia do saber daquela sobre esta” (p.107). Essa relação pressupõe uma disputa entre a escola e a família diante dos papéis assumidos, gerando uma ambivalência de sentimentos de compreensão e condenação na educadora de ambas as redes de ensino.

Os estudos de Sales e Monteiro nos mostram a influência das representações sociais dos professores sobre a relação com as famílias, de modo que no primeiro estudo os professores não se sentem reconhecidos como profissionais pelos pais e no segundo se sentem numa condição de superioridade em relação às crianças pela carência ou ausência dos pais mediada pela condição social.

Deslocando a atenção para as representações sociais que os pais de crianças usuárias de creche e pré-escola têm sobre o trabalho dos professores de educação infantil, o estudo Oliveira (2009) mostra outra perspectiva com resultados diferentes. Sua pesquisa de mestrado teve como sujeitos 90 pais ou responsáveis,

sendo a maioria mãe de crianças de todos os segmentos da educação infantil, usuárias de três CEIMs (Centros de Educação Infantil Municipais) urbanos da rede municipal de ensino de Chapecó/SC.

Para acessar as representações sociais dos pais, uma das técnicas de coleta utilizada foi a de associação livre de palavras, que teve como palavras indutoras *CEIM, criança e professor*. Os resultados apontam a existência de uma preocupação por parte dos pais sobre o desenvolvimento integral dos filhos, diante disso consideram importante e necessário um professor de educação infantil que tenha como características paciência, carinho, amor e ser habilitado para a função. Com relação à habilitação os pais demonstram em seus depoimentos que

[...] além das necessidades e dos cuidados, preocupam-se com a educação, reforçando a tese de que o professor de educação infantil se caracteriza como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Salienta-se que em sua prática precisa ouvir e sentir as crianças, observar as brincadeiras e o comportamento, como meio para aprimorar sua metodologia de trabalho, tornando-o capaz de estimular a aprendizagem e a construção de valores comuns ao ser humano possibilitando tornar-se sensível para com as suas causas e com as da humanidade (OLIVEIRA, 2009, p.109).

Para esses pais, a autora identificou que a formação profissional dos professores não é algo prioritário, mas as características ligadas ao plano afetivo. Demonstra que os pais consideram o trabalho do professor uma atividade permeada por uma diversidade de tarefas sem uma definição de objetivos, e deve ter como foco a socialização das crianças. A autora identifica que muitos foram os avanços acerca da visão de criança e da instituição de educação infantil por parte das famílias, o que acaba afetando a valorização dada aos profissionais encarregados do cuidado e educação institucionalizados de crianças pequenas por parte das mesmas. Nesse sentido, propõe que os professores, no cumprimento de suas funções, viabilizem a aproximação entre as instituições através do diálogo com a intenção de promover a uma tarefa compartilhada acerca do cuidar e o educar das crianças pequenas.

A confrontação dos resultados desses estudos nos mostra que há divergência entre as representações sociais dos dois grupos, professores e pais. Enquanto o primeiro concebe as famílias como um obstáculo ao trabalho do professor por não se preocuparem com a educação das crianças, o segundo indica estarem preocupados com o desenvolvimento de suas crianças, sendo o bom professor

aquele que tem algumas qualidades pessoais ligadas ao plano afetivo, sem priorizar uma formação específica. A despeito dos diferentes contextos de realização das pesquisas, a primeira em Fortaleza/CE e a segunda em Chapecó/SC, é preciso atentar para essas diferenças no plano das representações, pois podem afetar a relação instituição-família e, conseqüentemente, interferir no alcance dos objetivos e na qualidade da educação infantil.

Os estudos acerca do trabalho do professor de educação infantil elencados neste tópico mostram que o modo como o professor concebe e lida com o seu trabalho é resultante de uma série de interações vivenciadas por esse profissional, seja no processo de formação inicial ou vivências do âmbito pessoal, que interfere e direciona sua prática. Tendo os professores essas concepções e representações sobre a criança, a infância e o ser professor na educação infantil, qual seria a contribuição da formação inicial para esses sujeitos? Para responder essa questão, foram selecionados quatro estudos que relacionam a formação e o trabalho do professor de educação infantil, conforme tópico a seguir.

2.2 Formação profissional e saberes que apoiam o trabalho do professor de pré-escola

Esse tópico reúne estudos que tratam da formação profissional dos professores de pré-escola e de saberes que são construídos e articulados no contexto de trabalho desses profissionais de modo a promover uma discussão acerca das implicações no cumprimento dos objetivos da educação infantil e na construção da identidade profissional e institucional. São eles: Micarello (2006); Brejo (2007); Lemos (2008) e Almeida (2009).

Numa perspectiva de análise mais ampla, destaca-se a pesquisa realizada por Brejo (2007), que se propôs a construir um Estado do Conhecimento sobre a produção acadêmica diante da formação de profissionais da Educação Infantil no Brasil, entre 1996 e 2005, tendo como referência dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas nos Programas de Pós-graduação, reconhecidas pela CAPES.

Os resumos dos estudos analisados por Brejo indicam que os cursos de formação, em especial os de nível superior, não têm conseguido formar profissionais participativos em seu próprio processo formativo, não têm produzido um sujeito

crítico e reflexivo sobre sua própria prática. A maioria das produções analisadas aponta que o profissional que se necessita para atuar nessa área deve ser aquele que domina as teorias e práticas acerca das especificidades da mais tenra idade, configurando-se como um intelectual crítico e reflexivo. Defendem que a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação do profissional, uma vez que consideram que somente por meio de uma sólida formação, o educador constrói o arcabouço necessário para oferecer um ensino adequado para as crianças pequenas, sendo capaz de reconhecer suas responsabilidades, limites e possibilidades no decorrer da prática pedagógica. Assim, os cursos os quais competem formar esses profissionais requerem uma reformulação no sentido de promover uma formação na perspectiva apontada. Enfim, sua pesquisa mostra que a produção acadêmica desse período aponta a necessidade de se formar um profissional com conhecimentos voltados para as finalidades da Educação Infantil, que leve em consideração sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.

O estudo de Lemos (2008) aponta que uma das lacunas existentes na formação dos professores de educação infantil encontra-se nos currículos dos cursos de formação. Ao analisar o currículo dos cursos de Pedagogia e de Formação de Professores da UESB/Itapetinga/BA na perspectiva da complexidade de Edgar Morin, o autor buscou compreender qual a concepção de currículo que tem formado os professores de educação infantil e qual a relação desse currículo com a prática pedagógica do educador de crianças.

Na tentativa de identificar como os saberes trabalhados na formação do docente da educação infantil se aplicam na realidade educacional, o autor investigou, através de entrevistas e observação, dez docentes da rede pública municipal de Itapetinga/BA. Esses sujeitos foram selecionados ocasionalmente de uma lista de catorze docentes já atuantes na educação infantil e que estavam cursando ou tinham cursado a graduação nas instituições cujas propostas curriculares havia analisado. Em suas análises identificou a ineficiência da aplicação dos saberes do curso na prática, uma vez que ao se depararem com os desafios próprios da função, as professoras não conseguiam colocar em prática os saberes recebidos na formação na graduação, justificando que a realidade era bem diferente daquilo que se aprende. É importante ressaltar que por se tratar de um estudo realizado em um contexto específico e ter como referência apenas dois cursos nos

dá apenas indícios da realidade dos cursos de formação reconhecidos como lócus de formação de professores de educação infantil.

Nesse sentido, o autor destaca que a realidade educacional está preterida nas propostas pedagógicas dos cursos de formação e não leva o professor a estabelecer relações entre teoria e prática. Ao invés disso, os professores são levados a basear suas ações nas expectativas consensuais dos pais e dos colegas de trabalho, aqueles que receberão seus alunos no ensino fundamental, legitimando assim uma formação propedêutica, preocupada com a alfabetização das crianças.

Lemos observa que, na tentativa de corresponder as recentes exigências legais, os cursos analisados fizeram alguns ajustes no sentido de melhorar essa relação teoria-prática nos últimos anos. Entretanto, percebeu que ainda não conseguem efetivá-las na prática, mediante as observações que realizou das práticas das profissionais elencadas em seu estudo, principalmente no que se refere ao estágio supervisionado do curso de Pedagogia que não diferencia a educação infantil da educação de jovens e adultos.

Estas alterações aparecem apenas no sentido de adequação curricular, sem justificativa sobre as razões de sua implementação, há apenas a alegação de que busca atender às exigências do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação. No entanto, notei que a implementação do estágio na educação infantil, junto com o estágio na educação de jovens e adultos, terminou por fazer com que esta etapa de ensino ficasse a reboque de uma formação generalista, apesar de tão alardeada na contextualização feita na **natureza do curso** como segmento da educação institucionalizada carente de uma transformação radical (LEMOS, DATA p.86, grifo do autor).

Dentre os dois cursos analisados, o autor conclui que o Curso de Formação de Professores apresenta melhor condição para a formação do professor de educação infantil quando comparado ao curso de Pedagogia, pois apresenta em sua organização curricular três disciplinas voltadas para a educação infantil distribuídas em três dos seis semestres, sendo uma de caráter de instrumentação básica e outras duas voltadas para atuação nas duas etapas da educação infantil, Creche (0 a 3 anos) e Pré-Escola (4 a 6 anos). Em contrapartida, o Curso de Pedagogia apresenta formação específica para atuar na educação infantil em apenas duas disciplinas: 1) Educação Infantil (60 horas – V semestre) e 2) Prática de Ensino na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (120 horas – VII semestre). Ou seja, em um curso de 8 semestres apenas dois semestres apresentam disciplinas

que contemplam diretamente a especificidade da educação infantil, sendo uma delas trabalhada concomitante com a educação de jovens e adultos no estágio supervisionado.

Diante das diferenças encontradas entre o primeiro e o segundo curso, o autor considera que

a forma como as disciplinas vão sendo organizadas nos cursos em discussão vão os caracterizando como campo de formação do professor da educação infantil, sendo, no entanto, visível que o Curso de Pedagogia faz opção por uma formação mais generalista, portanto, destina menor carga horária e menor número de disciplina para esta formação, ficando assim a formação docente para atuar nesta modalidade de ensino a reboque do amplo universo que este curso contempla (LEMOS, 2008, p.90).

Nessa direção, percebeu a fragilidade dos cursos de formação docente para o campo da educação infantil, pois além de não contemplá-lo no campo de estágio, têm uma proposta generalista quando procuram habilitar o professor para diversas funções, principalmente no curso de Pedagogia. Para Lemos, os cursos são superficiais pela ausência de uma proposta que dedique momentos específicos à reflexão da temática e são também fragmentados, pois desconsideram a articulação teoria-prática na aplicação da proposta (p.123).

Consoante à formação docente específica na perspectiva da qualidade, Almeida (2009) em sua dissertação de mestrado aponta a formação profissional como uma das dimensões da qualidade na educação infantil. Chama a atenção para a relatividade do conceito sobre qualidade, pois a sua definição depende diretamente do contexto e do sentido que lhe é atribuído. Comunga com a perspectiva adotada pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de que

as crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliados, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade. Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independente de sua origem social, pertinência étnico-racial, credo político ou religioso, desde que nascem (BRASIL, 2006, p. 15).

Nessa perspectiva, a autora defende um sentido de qualidade da educação infantil que perpassa por situações que promovam o desenvolvimento de todas as

potencialidades humanas, mediadas pelo espaço devidamente planejado e organizado e de um profissional devidamente habilitado, pois,

sem uma formação específica, o profissional terá limitações e dificuldades para realizar uma prática pedagógica de qualidade, ou seja, uma prática refletida, capaz de contemplar as necessidades infantis e de mediar, adequadamente, o processo de crescimento e desenvolvimento da criança (ALMEIDA, 2006, p.35).

Ao defender a prática reflexiva como um elemento fundamental para uma educação de qualidade, a autora indica a formação específica como primordial, podendo ser inicial (em nível superior na área de educação), em serviço ou continuada, desde que essa formação profissional consiga levar o professor a refletir sobre a prática pedagógica de modo sistemático.

A pesquisa de Almeida ocorreu em um Centro de Educação Infantil da rede pública de educação do Distrito Federal. Os procedimentos de coleta de dados foram: aplicação de questionário com duas professoras, entrevista com a supervisora, análise do Projeto Político Pedagógico da instituição e observação da prática pedagógica das professoras. Quanto à formação dos sujeitos, ambas as professoras indicaram formação em nível superior, a primeira em Pedagogia e pós-graduação em Docência do Ensino Superior e a outra com graduação em Estudos Sociais, e a supervisora em Pedagogia. A análise do estudo para identificar a qualidade da educação infantil na perspectiva da formação na realidade investigada se deu mediante três indicadores: 1) formação inicial, 2) formação em serviço e 3) prática pedagógica. Identificou que alguns indicadores foram contemplados completamente, alguns parcialmente, e outros de modo algum.

Apesar de as professoras apresentarem um discurso voltado para as especificidades da educação infantil e da criança pequena, na prática esse discurso era desconstruído, pois a instituição como um todo, em vários aspectos, apresentava ações pautadas no modelo do ensino fundamental. A prioridade dos conteúdos nas atividades, a falta de entendimento por parte das professoras da necessidade que a criança tem de se movimentar, pular, saltar, eram algumas das características das práticas observadas.

Diante dos resultados, a autora ressalta a urgência de se romper com o paradigma de que a Educação Infantil é preparatória para o ensino fundamental, de

que as crianças são incapazes e que para ser professor é preciso vocação, mas que se compreenda a importância da profissionalização.

Na tentativa de compreender a amálgama de saberes que os profissionais da educação infantil mobilizam em suas atividades de docência, Micarello (2006) desenvolve sua tese de doutorado a partir da observação e registro da prática de sete professores de educação infantil de três instituições distintas no município de Juiz de Fora/MG. Considerando os sentidos que esses profissionais produzem na docência e as condições em que ela se dá, a autora nos mostra a importância de situações que promovem a reflexão entre os pares, através de um estudo sistematizado que auxilie essas educadoras em seu processo de construção de saberes específicos da educação infantil, algo que o espaço institucional muitas vezes não oportuniza aos professores.

Na perspectiva da alteridade, em sua pesquisa de campo, oportunizou aos professores encontros sistemáticos como forma de promover uma reflexão sobre suas próprias práticas através de gravações de vídeo realizadas no decorrer das observações da prática docente. Em muitas situações, as participantes puderam se autoanalisar sob diversas perspectivas, o que provocou, segundo a pesquisadora, “um movimento de estranhamento dos sujeitos com relação à sua prática que motivou e favoreceu a reflexão compartilhada entre os professores sobre essa prática” (p.61).

Como estratégia metodológica de análise, a autora identificou os saberes mobilizados pelos professores nas atividades de docência e os organizou conforme o momento da trajetória profissional de cada sujeito. Para a pesquisadora, esses saberes

[...] vão se constituindo durante toda a vida, em diferentes momentos da história pessoal e profissional desses sujeitos, atravessados pelos processos de formação. Quando atuam em seus contextos de trabalho, as ações dos professores e aquilo que as determinam derivam de experiências vividas no plano intersubjetivo e que são internalizadas pelo sujeito (MICARELLO, p.60).

Consoante a isso, defende que a diversidade de trajetórias, assim como os pontos de tangência entre as mesmas, traz implicações no modo como os professores constroem seus saberes. Assim, organizou os professores em dois grupos do seguinte modo: 1) estágio de sobrevivência para aqueles que estavam no início de carreira, o que definiu como sendo a educação infantil um lugar de

passagem; e 2) fase de estabilidade para aqueles que trabalham há vários anos com crianças pequenas e têm um sentimento de pertencimento à profissão, pois os anos de experiência possibilitaram validar alguns saberes e ações em detrimento de outros, e revelam que essas opções não se fazem sem conflitos e questionamentos.

Diante dessa diversidade de trajetórias, a autora aponta várias situações que nos ajudam a compreender como o professor se constrói professor no processo do seu próprio trabalho, desafiado pelas especificidades de um universo no qual aprende a se relacionar, a conhecer e a se reconhecer. Apenas para ilustrar alguma dessas situações será destacada a experiência de Lucas, um dos sujeitos pertencentes ao primeiro grupo, ou seja, daqueles que estão buscando saberes para sustentar sua prática e enfrentar os desafios ainda desconhecidos.

Formado em Pedagogia, com uma curta trajetória profissional de seis meses, com passagem por diferentes instituições, trabalhando com diversas faixas etárias, Lucas veio encontrar-se como professor de crianças de 4 a 5 anos para substituir uma professora que estava de licença médica. No relato da autora, quando Lucas assumiu a turma não tinha nenhuma noção do que fazer, algo que o fazia se sentir despreparado. Não sabia como lidar com as crianças, quais atividades desenvolver, nem mesmo aquelas típicas do cotidiano infantil, como a roda, as brincadeiras, entre outras. A autora mostra que pela ausência desses saberes, Lucas estrategicamente, desenvolve seus próprios saberes, o que muitas vezes o colocou mais perto de uma prática específica de professor de educação infantil, apesar da ausência da reflexão.

Com relação às crianças, receberam o professor com curiosidade e euforia. Acostumadas a uma rotina que envolvia, entre outras medidas disciplinares, fazer filas para ir ao banheiro todas juntas, para ir ao refeitório, para voltar à sala depois do recreio, os pequenos se viram, de repente, com maior liberdade, em função do próprio desconhecimento, pelo professor, dessas rotinas. [...] As saídas para o banheiro e para o recreio se tornaram, em alguns dias, um espetáculo divertido. As crianças pareciam estar adorando a súbita liberdade. Se por um lado chegar sem conhecer nada, como diz Lucas, trazia insegurança e uma certa sensação de desamparo, por outro o não saber criava possibilidades de fazer diferente, rompendo com práticas já instituídas simplesmente por desconhecê-las. O fato de não ter sido ainda exposto às rotinas e práticas da instituição permitia ao professor uma transgressão involuntária de regras. [...] Nos primeiros dias de Lucas na escola, os pequenos seguiam pelos corredores à sua volta, alguns agarrados às suas pernas ou segurando suas mãos e braços, ao contrário da disposição que adotavam anteriormente, em fila, um atrás do outro (MICARELLO, 2006, p. 84-85).

Os momentos iniciais do professor que até então não compreendia o mundo do faz de conta próprio do universo infantil, paulatinamente foram sendo substituídos por situações de envolvimento com as fantasias inerentes ao comportamento das crianças. A autora chama atenção para o potencial formador do trabalho na prática, pois, ao mesmo tempo em que Lucas desenvolvia um saber fazer a partir do contato com as crianças, também ia incorporando as práticas institucionalizadas, conteudistas, disciplinadoras, por meio da observação da prática das colegas de trabalho, das trocas com os pares e sob diversas orientações.

A relação com o outro e o contexto são tão poderosos que mesmo aqueles que receberam alguma formação por meio de conhecimentos específicos não conseguem refletir sobre a prática e aplicar tais conhecimentos para resolverem os desafios e exigências do próprio trabalho. O que inicialmente era tido como importante na formação passa a não ser tão importante na prática pela sua ineficácia. Desse modo, em seu processo de experiência com a realidade, os professores organizam os saberes de forma hierárquica diante dos resultados obtidos, ou seja, as atividades que consideram exitosas são elencadas como as mais importantes. Dentre estas estão as atividades de letramento com base em conteúdos pré-selecionados em livros didáticos infantis ou receitas prontas, algo que fica claro no estudo anterior de Lemos (2008), quando menciona:

Revedo as gravações, pude verificar que as professoras mantinham certo rito na seleção dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A consulta às velhas matrizes e a livros didáticos infantis, como o “dia-a-dia do professor”, era constante e terminava por definir os saberes a serem trabalhados em sala de aula. Não verifiquei neste período nenhuma reflexão mais sistematizada a respeito desses saberes, ou um questionamento, exceto por uma preocupação em estabelecer a relação entre o saber ensinado e o nível de desenvolvimento da criança que aparece em uma escola, assim mesmo de maneira insípida, talvez por causa do pouco tempo para realização do planejamento (LEMOS, 2008, p.92).

Diante desse contexto, além de uma formação inicial desfavorável, no sentido de formar um professor reflexivo sobre os desafios que as especificidades da educação de crianças pequenas impõem, a própria prática institucionalizada, internalizada, compartilhada pelos professores em seu processo autoformador, o contexto da própria instituição de educação infantil não contribui para que uma proposta inovadora se instale.

Outro exemplo da influência do contexto na prática profissional foi um dos encontros promovidos por Micarello (2006) entre os professores. Neste encontro, o depoimento de uma das professoras, Geisa, é ilustrativo. Mesmo desejando propor uma prática inovadora no sentido de promover o desenvolvimento de suas crianças, não conseguia pelos entraves da cultura escolarizada, limitada pelo controle do tempo, pelas regras e disciplinas rígidas que pretere a criança no processo educativo em função de outras prioridades institucionalizadas.

Esses estudos nos ajudam a perceber que além da problemática em torno da formação, o contexto institucional se reúne aos elementos que desfavorecem uma educação apropriada para as crianças pequenas. Nesse cenário se vê um professor envolvido numa amálgama de saberes que desfavorecem a articulação da teoria com a prática, preteridas em sua formação, o que conseqüentemente desfavorece um processo identitário profissional específico para a sua função.

Ao se deparar diante dos desafios vivenciados em seu cotidiano por não deter saberes específicos, o professor recorre a uma diversidade de habilidades que possui e muitas vezes às improvisações. Os estudos apontam a necessidade de uma formação específica para o professor atuar com crianças pequenas, que o leve a desenvolver uma capacidade reflexiva sobre sua própria prática mediada por saberes específicos, que o ajudem a desenvolver ações no sentido de superar os desafios comuns de sua função.

Promover uma reflexão sobre a importância de uma atuação consciente, dos propósitos da educação infantil para esses profissionais, certamente auxiliará na reelaboração/desconstrução de tais concepções que impedem a possibilidade de uma atuação que favoreça o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, sujeito de direito, capaz, consumidor e produtor de cultura, que tem um tempo próprio e requer uma educação específica, numa perspectiva integrada do cuidar e do educar. A preparação desse profissional para uma atuação consciente possivelmente favorecerá a construção de uma identidade profissional, o que conseqüentemente ajudará na construção de uma identidade institucional, na qual profissionais comunguem das mesmas concepções sobre a criança e a infância, na perspectiva atual sobre o desenvolvimento infantil. Nessa direção, investigar como os professores de pré-escola em exercício pensam sobre o trabalho do professor de educação infantil, além de favorecer um repensar sobre o papel desse profissional, fomenta novas discussões sobre os diversos aspectos que permeiam e sustentam

essa profissão. Na perspectiva da TRS, tais aspectos estão ligados a um processo histórico-social sustentado por concepções e representações sociais, que são “fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (MOSCOVICI, 2005, p.49).

Assim, o estudo em questão reconhece a importância da contribuição da TRS como referencial teórico que tem como objeto de estudo a relação indivíduo-sociedade. Consideramos que a TRS viabiliza refletir como os indivíduos, sujeitos sociais ou grupos constroem seu conhecimento de acordo com a sociedade e a cultura na qual estão inseridos, enfatizando como a sociedade reconhece e elabora esse conhecimento com os indivíduos. Quando os sujeitos sociais elaboram e organizam campos representacionais, eles o fazem de modo a dar significado à realidade, apropriando-se dela e a interpretando.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico realizado neste estudo. Deste modo, serão apresentados inicialmente os objetivos almejados nesta investigação, em seguida uma breve contextualização do universo da pesquisa, explicitando alguns aspectos sobre a educação infantil no município de Maceió. Posteriormente, serão apresentados a coleta e o processamento de dados com técnicas específicas da metodologia já testadas pela TRS como meio de corresponder aos objetivos propostos no presente estudo.

3.1 Objetivos

3.1.1 Geral

- Compreender a organização e a dinâmica das Representações Sociais dos professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de ensino de Maceió sobre o trabalho do professor de educação infantil, enfatizando ausência ou presença das especificidades.

3.1.2. Objetivos Específicos

- Identificar os elementos constituintes do campo das representações (conteúdo da representação);
- Caracterizar a organização destes elementos, (estrutura da representação);
- Explicitar os significados atribuídos ao conteúdo das representações que foram historicamente determinados, identificando elementos do universo reificado presentes no discurso e nas experiências de vida dos professores.

3.2 Contextualização da Pesquisa

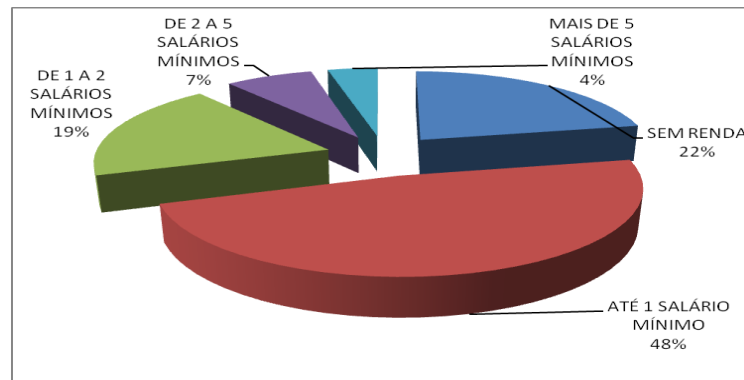
3.2.1 A Educação Infantil no município de Maceió

Maceió, capital de Alagoas, é uma cidade litorânea com a população estimada em 932.608⁴ habitantes, e conforme os dados da população

⁴Dados dos resultados preliminares do censo do IBGE em 2010.

economicamente ativa do município apurados em 2005, 22% vivia sem renda e 48% com até 1 salário mínimo. Os baixos índices socioeconômicos aumentam a demanda da população por vagas em instituições de educação públicas.

Gráfico 1 – Dados da população economicamente ativa do município de Maceió em 2005.



Fonte: IBGE/PNAD(2006)

Os dados nos mostram que os indicadores sociais do estado de Alagoas como um todo é um dos piores do Brasil, com altas taxas de analfabetismo e desemprego. A educação infantil no município acompanha a média das outras etapas da educação básica.

Dentro da organização educacional do município, além do Conselho Municipal de Educação (COMED) e da Secretaria Municipal de educação (SEMED), pertencem, legalmente, ao Sistema Municipal, além de todas as Instituições de Educação da Rede Pública Municipal, também as instituições de Educação Infantil da rede privada. O aumento de matrículas da rede privada configura a demanda crescente do município por vagas na educação infantil, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Matrícula inicial da educação infantil em Maceió/2008-2010

	CRECHE			PRÉ-ESCOLA		
	2008	2009	2010	2008	2009	2010
Estadual	0	0	0	214	165	168
Federal	0	0	0	0	0	0
Municipal	1.110	1.089	1.155	8.185	6.472	5.435
Privada	1.603	2.709	2.132	5.604	6.419	9.036
Total	2.713	3.168	3.278	14.003	13.056	14.639

Fonte: INEP – SGI/GEI

Conforme os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2007, Maceió apresentava uma população de 85.963 de crianças entre 0 e 6 de idade, sendo que nesse mesmo ano apenas 9.767 (11,3%) crianças com a faixa etária mencionada estavam matriculadas em instituições de educação infantil.

Como mostrado anteriormente, nos últimos três anos não tem havido crescimento nas matrículas públicas municipais, apenas na rede privada. Importante ressaltar que a maioria da população maceioense vive excluída do mercado de trabalho formal, e em relação à dimensão da pobreza medida através da renda da população, em 2000, 36% das famílias residentes em Maceió estavam abaixo da linha de pobreza, cerca de 80.600 famílias, metade das quais estavam abaixo da linha de indigência. No que concerne à concentração de renda, observa-se no quadro 8 que, enquanto 51,8% das famílias tinham um rendimento mensal *per capita* de até 1 salário mínimo, 8,7% das famílias recebiam 10 vezes mais. Configura-se um alto índice de concentração de renda, o que inviabiliza o custeio por parte das famílias que residem em Maceió de um atendimento privado na educação infantil para seus filhos.

Quadro 2 - Distribuição de famílias residentes em domicílios particulares por classes de rendimento nominal mensal familiar per capita em Maceió

Rendimento (salário mínimo ⁵)	Famílias (mil)	Percentual (%)
Sem rendimento	21,4	9,5
Até ¼	18,9	8,5
Mais de ¼ a ½	40,3	18,0
Mais de ½ a 1	51,8	23,0
Mais de 1 a 2	39,9	17,8
Mais de 2 a 3	15,8	7,0
Mais de 3 a 5	15,1	6,7
Mais de 5 a 10	12,6	5,5
Mais de 10	8,7	4,0

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000

Como pode ser visto, apesar da difícil realidade socioeconômica da maioria das famílias maceioenses, a tendência tem sido a diminuição do número de vagas para a população que depende da educação infantil pública.

De acordo como os dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais do Ministério da Educação (IDE/MEC), a rede municipal de educação infantil de Maceió, até 2009 era composta por 58 instituições de educação infantil públicas, entre

⁵ Salário Mínimo em 2000 = R\$151,00

creches, pré-escola e centros de educação infantil, distribuídas em oito regiões administrativas. Os dados atualizados pela DEI/SEMED nos mostram que no ano de 2010 houve uma diminuição nas vagas ofertadas nas creches e pré-escolas em decorrência da diminuição no número de instituições de educação infantil. De um total de 68 instituições em 2007 passou para 51 em 2010.

Quadro 3 - Número de Instituições de Educação Infantil (IEI) da rede municipal de Maceió entre 2007 e 2009

Ano	Educação Infantil		
	Urbana	Rural	Total
2007	67	1	68
2008	68	1	69
2009	58	1	59

Fonte: IDE/MEC

Quadro 4 - Número de Instituições de Educação Infantil (IEI) da rede municipal de Maceió em 2010

Nível de idade atendido	Nº IEI
Creches	17
Pré-escolas	19
Pré-escolas em Escolas de EF	15
Total	51

Fonte: DEI/SEMED 2010

Ao observar o quadro 4, referente à relação de instituições emitida pelo DEI/SEMED, as instituições estão divididas em creche e pré-escola, no entanto, na prática são poucas as instituições que só atendem crianças de 0 a 3 anos, a maioria delas atende crianças maiores de 3 anos, sendo predominante o atendimento na pré-escola.

Conforme a Resolução nº1 de 2003 do Conselho Municipal de Educação (COMED) no 2º parágrafo do artigo 3º,

As instituições de Educação Infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creches e de quatro a seis anos em pré-escola serão caracterizadas como centros de educação infantil, com denominação própria (MACEIÓ/COMED/Resolução 01/2003).

Na realidade, as instituições de educação infantil que oferecem o atendimento para os dois grupos etários da educação infantil, creche e pré-escola, não estão

denominadas como centros de educação infantil, pois ainda há uma grande confusão por parte das educadoras, professoras e gestoras e o próprio DEI/SEMED, sobre essa divisão etária da educação infantil. A compreensão que se tem de creche é o atendimento em horário integral independente da faixa etária.

A maioria das escolas pesquisadas apresentou carência de professores e auxiliares de sala, sendo estes últimos considerados tão essenciais quanto os primeiros no cotidiano das instituições. Conforme os dados cedidos pela DEI/SEMED, fazem parte do quadro de professores de pré-escola da rede municipal de educação 298 professores, no entanto, esse número pode variar mediante a remoção, afastamento por licença médica, aposentadoria, entre outros fatores e não terem sido contabilizados na ocasião da informação. No ano letivo de 2010 foram convocados os últimos professores concursados que foram aprovados no último concurso público municipal de 2006, no entanto, não foi o suficiente para suprir a carência da demanda existente no município. O último concurso realizado pela prefeitura ocorreu em 2008, ao invés de abrir concurso para professor abriu 300 vagas para o cargo de auxiliar de sala, com a exigência de formação mínima o ensino fundamental completo, provavelmente indicando uma opção de baixo custo.

Certamente a ausência da exigência de uma formação específica no processo de seleção para vaga de auxiliar de sala pode comprometer o quadro da qualidade da educação infantil do município, pois na ausência do professor em sala quem acaba assumindo a turma com as crianças pequenas são os auxiliares, ou seja, assumem uma função que exige uma formação específica em situação específica.

Como forma de compreender o processo de formação continuada dos profissionais que atuam na educação infantil do município, foi solicitada do DEI/SEMED a proposta de formação oferecida aos professores pelo município. No entanto, a técnica do departamento informou que não seria possível disponibilizar tais informações, o que impossibilitou identificar sob qual perspectiva a formação continuada dos docentes é desenvolvida e se existe alguma proposta complementar voltadas para as especificidades pedagógicas dos responsáveis pela educação das crianças pequenas do município. Algumas informações sobre a formação continuada ofertada pelo DEI/SEMED foram obtidas por meio dos professores no processo de coleta de dados, que informaram que esta Divisão oferece formações periodicamente de um modo geral, ou seja, são apresentadas diversas temáticas e é o professor quem decide em qual formação quer participar.

O único documento a que tivemos acesso e que possibilitava identificar qual a perspectiva de formação continuada, assim como a concepção de educação de crianças pequenas adotada pelo município foi a Proposta Pedagógica de Educação Infantil em vigor na rede municipal de educação, a qual foi elaborada em 1996 e reeditada em 2004. O documento se apresenta como um instrumento para o professor fundamentar e sistematizar o trabalho pedagógico na educação infantil objetivando “definir em linhas gerais um projeto educativo, o qual só tenha condições de ser implementado com um trabalho continuado e sistemático de formação de professores” (SEMED/DEI/MACEIÓ, 2004, p.10), formação essa capaz de contemplar os aspectos científicos sobre o desenvolvimento infantil e possibilitar a reflexão sobre a prática de sala de aula.

A Proposta defende um trabalho voltado para:

- O conhecimento das necessidades afetivas e intelectuais da criança, assim como o conhecimento da comunidade, respeitando suas culturas, religiões, crenças, história e ao mesmo tempo, ampliando fontes de informação e referências culturais;
- O preparo de profissionais responsáveis (funcionários, professores, diretores e coordenadores) pela Educação Infantil, garantindo o acesso ao conhecimento sócio-histórico construído pela humanidade;
- Uma constante reflexão do trabalho diário e da prática pedagógica que se desenvolve na escola;
- O desenvolvimento da autonomia das crianças no sentido de torná-las cada vez mais portadoras do conhecimento socialmente relevante (IDEM, p.09).

Nessa perspectiva, contrapõe-se à concepção associacionista tradicional de aprendizagem e de sujeito e menciona se estruturar numa perspectiva construtivista de sujeito, de desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase na linguagem oral e escrita para o desenvolvimento da base alfabética, leitura, matemática, natureza e sociedade e artes, conforme preconiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

É nessa organização socioeconômica e perspectiva de educação que se concebe a educação infantil do município. São alguns dados que nos ajudam a compreender qual a realidade educacional para as crianças menores de 5 anos e suas famílias que moram em Maceió.

3.2.2 Primeiros contatos com o departamento de educação infantil do município

Para o início da coleta de dados foram necessárias algumas visitas e reuniões com o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (DEI/SEMED). Os primeiros contatos ocorreram no ano de 2009, a partir de alguns eventos que contou com a participação da equipe. O primeiro contato aconteceu por ocasião da 4ª Conferência Municipal de Educação realizada nos dias 14, 15 e 16 de setembro em que toda a comunidade da educação maceioense foi convocada para discutir o Plano Municipal de Educação (PME) do município. Dentre os grupos temáticos formados para definir estratégias para a melhoria da educação, foi organizado um grupo específico da Educação Infantil em que diversos segmentos estavam presentes, inclusive o setor de estudos de educação infantil do Centro de Educação da UFAL⁶. O grupo se reuniu para definir a parte do Plano que se referia especificamente à educação infantil tendo como foco a melhoria da qualidade da educação infantil do município, inclusive o aumento da oferta de vagas na educação infantil em Maceió. Foi um encontro de extrema importância para nosso aprendizado, para se compreender um pouco sobre o sistema educacional de Maceió e especificamente as questões que permeiam a rede de educação infantil no município.

Outro evento que tivemos a oportunidade de participar ocorreu na UFAL no dia 26 de setembro de 2009, oportunizado pela disciplina de mestrado Políticas e Práticas de Educação Infantil II, também ministrada pela Prof^a Dr^a Lenira Haddad. Este encontro tinha como objetivo promover uma discussão sobre os movimentos sociais no Brasil em prol de uma política nacional para a criança pequena e dar início aos primeiros movimentos para a reativação do Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil. Esse encontro contou com a presença de representantes expressivos dos diversos setores relacionados à educação da criança pequena e teve como convidada a Prof^a Geisa Andrade, que compôs o grupo gestor do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB) por alguns anos e as técnicas do DEI/SEMED.

⁶ Na ocasião, o referido setor de estudos era composto pelos seguintes professores: Lenira Haddad, Telma Vitória e Cleriston Izidro dos Anjos.

Todos esses encontros facilitaram nosso acesso à equipe de técnicos do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – DEI/SEMED e à dinâmica de funcionamento deste departamento. Uma das primeiras constatações foi a ausência de informações sistematizadas e acessíveis sobre a composição da rede de educação infantil no que diz respeito ao número exato de creches, pré-escolas e professores existentes na rede. Percebemos logo no início que essas informações deveriam ser buscadas pessoalmente por nós, em entrevistas informais com os membros do departamento. Assim, nos meses de fevereiro, junho e julho de 2010 foram realizadas algumas visitas ao DEI/SEMED com a intenção de levantar esses dados para a presente pesquisa, tais como: a Proposta Pedagógica de Educação Infantil, a lista com o nome das instituições de Educação Infantil, a relação exata de professores em exercício, além de informações sobre o processo de formação continuada oferecida pela SEMED, entre outros. Até o período mencionado, as visitas foram realizadas sem muito sucesso, pois o departamento raramente tinha conhecimento preciso ou atualizado sobre os dados solicitados. Por exemplo, a informação solicitada sobre o número de professores pertencentes ao quadro do município, levou meses para ser obtida. A justificativa apresentada era que com a última convocação dos professores aprovados no último concurso realizado pelo município em 2006 a lista de professores não havia sido atualizada, e essa informação deveria ser solicitada ao departamento de recursos humanos da Secretaria. Enfim, os únicos documentos que foram disponibilizados pelo DEI até o final de julho de 2010 foram a proposta pedagógica e a lista das instituições com o número do telefone e nome das diretoras, separadas por creche, pré-escola, e pré-escolas que funcionam nas instituições de ensino fundamental. Outros documentos solicitados como aqueles referentes às formações continuadas ofertadas pelo DEI não foram disponibilizados com a justificativa de que precisaria de outro tipo de solicitação, encaminhada de modo formal emitida pela Universidade e abrir um novo processo na secretaria, além da que já tinha sido emitido.

Paralelamente, foram realizadas inúmeras tentativas para se definir uma estratégia de coleta de dados juntamente com a equipe técnica do DEI. A proposta inicial previa a aplicação dos instrumentos de coleta em um grande encontro no auditório da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEED/AL) em que se convidariam todos os professores de creche e pré-escola do município, previamente

esclarecidos sobre o questionário a ser respondido para as duas pesquisas.⁷ Esse encontro seria organizado de forma a que num primeiro momento, de aproximadamente uma hora, fossem aplicados os instrumentos de pesquisa, e num segundo momento, houvesse a realização de uma palestra proferida pela Prof^a Dr^a Lenira Haddad sobre uma temática atual da educação infantil. Essa estratégia permitiria que ambas as pesquisadoras pudessem aplicar os instrumentos de coleta de dados em um único momento.

Contudo, em decorrência da dificuldade de acesso às informações e à indefinição de uma agenda para proceder à coleta coletiva de dados, solicitamos uma reunião no DEI/SEMED objetivando definir a estratégia e a data de aplicação dos questionários. Essa reunião ocorreu em 23 de agosto de 2010 e contou com a participação de nossa orientadora, Prof^a Dr^a Lenira Haddad, a direção, a equipe técnica do departamento e as respectivas mestrandas, Patrícia Gomes e Carla Manuella⁸.

Compreendemos, no decorrer da reunião que, em virtude da insatisfação dos profissionais em geral com a gestão municipal e conseqüente resistência por parte dos professores em relação às iniciativas da Secretaria, a ideia de um grande encontro não seria viável. Existia a possibilidade de não se conseguir a adesão por parte da maioria dos professores, comprometendo o resultado da pesquisa. Diante das limitações apresentadas, a decisão foi a de proceder à coleta de dados de uma forma individual, ou seja, por escola. Assim, com o apoio do DEI/SEMED, a aplicação dos instrumentos seria realizada diretamente nas instituições de educação infantil através de ofício da SEMED encaminhando as pesquisadoras. Essa decisão implicou na ampliação significativa do tempo de coleta dos dados, e ao mesmo tempo um enriquecimento desse processo em função de um contato direto e individualizado com os sujeitos da pesquisa e os respectivos contextos de trabalho. Precisamente, o que seria efetuado em um dia, levou dois meses e meio para se consolidar, e o que seria um contato praticamente anônimo, via a aplicação coletiva dos instrumentos, passou a ser uma oportunidade de capturar nuances, os espaços

⁷ O mesmo instrumento foi utilizado para duas pesquisas se diferenciado pelos sujeitos, este estudo com professores atuantes na pré-escola e o de Carla Manuella de Oliveira Santos, professores atuantes de creche.

⁸ A partir desse momento a pesquisa de campo começou a ser desenvolvida em parceria com a pesquisadora mestranda Carla Manuella, pertencente ao mesmo grupo de pesquisa do PPGE/UFAL, por utilizarmos os mesmos instrumentos de coleta de dados, conforme explicado no início do capítulo.

e a sua organização, a relação entre os professores com as crianças e com a gestão e participar das atividades cotidianas dos sujeitos.

Nessa mesma reunião foi-nos disponibilizado um formulário⁹ sobre o perfil de algumas escolas do município, 20 de 51 existentes, de um levantamento feito pelo departamento apontando o número de professores e a formação profissional de cada um, a faixa etária e, o número de crianças por turma identificando os turnos do atendimento, se parcial ou integral. Foi constatado que na lista emitida anteriormente com a divisão das instituições em creche e pré-escola, a maioria das instituições atende a faixa etária da pré-escola, até mesmo nas instituições que se denominam creche, ou seja, atendimento de 0 a 3 anos. Esse dado leva ao entendimento de que a prioridade da educação infantil do município tem sido a pré-escola em detrimento da creche.

Para que a pesquisa de campo pudesse ter início, foi necessário que os instrumentos de coleta de dados do estudo fossem protocolados no gabinete do secretário de Educação para que pudessem ser analisados juntamente com o encaminhamento do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). O ofício foi emitido no dia 10 de setembro de 2010, no entanto, a coleta só pode ter início após o recebimento da relação do número de professores de educação infantil existente no quadro de servidores do município. Essa referência, necessária para se definir o universo de sujeitos do estudo só nos foi fornecida no dia 07 de outubro, data em que o departamento de Recursos Humanos da SEMED enviou para as pesquisadoras via e-mail a referida relação.

Com essa informação, foi-nos possível estabelecer o seguinte quadro:

Quadro 5 – Número de professores em exercício na rede pública municipal de educação infantil de Maceió

Nº de professores da rede	391
Nº de professores do convênio SEMED/SEEE	6
Nº de professores horistas	32
Total	429

Fonte: DRH/SEMED 2010

⁹ Esse formulário sobre o perfil foi encaminhado pelo DEI/SEMED para os servidores das instituições da educação infantil do município para que pudessem preencher e depois devolver com a intenção de atualizar os dados. Conforme informação da equipe técnica, os perfis tinham sido enviados às instituições em 26 de maio de 2010, contudo, até o dia 23 de agosto de 2010 apenas 20 instituições das 51 existentes haviam devolvido preenchidos.

Dos 429 professores da rede pública municipal de educação infantil, 298 (69,5%) atuam com crianças de 4 a 5 anos. De posse desses dados foi possível começar a coleta nas instituições. Como critério de seleção das instituições optou-se pela de maior número de professores, estimando-se acessar 50% dos professores de pré-escola da rede municipal de educação distribuídos nas 8 regiões administrativas.

3.2.3 Processo de Coleta e Técnicas de Processamento de dados

A pesquisa de campo teve como contexto a rede pública municipal de educação infantil de Maceió e como sujeitos todos os professores que se dispuserem a participar das coletas de dados em suas respectivas unidades de educação. O critério de seleção das instituições foi estabelecido pelo maior número de professores presentes no quadro docente, na tentativa de abranger o maior número de professores no menor espaço de tempo, pois o processo de coleta de dados deveria se encerrar no final de novembro. Assim, no período entre 14 de outubro e 26 de novembro de 2010 foram visitadas 23 instituições municipais de educação infantil e aplicados questionários a 119 professores atuantes com crianças de 4 a 5 anos.

A ideia inicial para a coleta dos dados foi agendar as aplicações dos instrumentos nas instituições por telefone, no entanto, essa decisão foi modificada em virtude da resistência por parte das gestoras quando identificavam a possibilidade de sua instituição se tornar campo de pesquisa. Diante disso, os agendamentos de coleta foram realizados pessoalmente em cada uma das instituições. De forma geral, as pesquisadoras, na maioria das vezes em dupla, apresentavam às diretoras e coordenadoras os objetivos e relevância do estudo e ressaltando não se tratar de uma avaliação da instituição e muito menos dos conhecimentos específicos dos professores, mas sim de compreender como eles se veem como professores de educação infantil e como se sentem em relação ao seu próprio trabalho.

A aplicação dos instrumentos foi agendada conforme a rotina de cada instituição, geralmente nos dois turnos do mesmo dia, manhã e tarde, no início ou no final do expediente, estimando o tempo médio de duração de 1 hora. A aplicação foi realizada em conjunto com todos os professores do turno. Salvo algumas exceções,

em que a instituição não tinha auxiliar de sala ou outro funcionário para ficar com as crianças, a aplicação foi realizada em horários distintos no mesmo turno. Apenas uma instituição concedeu uma parte do tempo de um dia de planejamento que aconteceu em um sábado pela manhã, reservando a nós a primeira hora do encontro.

A maioria dos professores convidados aceitou participar da pesquisa, confirmada através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no momento da coleta, uma exigência da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde (CONEP/MS)¹⁰ sob a Resolução nº 196/96-IV, termo que tem a função de explicitar os objetivos do estudo e mostrar para os sujeitos qual a participação deles e salvaguardar sua integridade física e moral. Após todos os esclarecimentos e a aceitação de participação, a coleta iniciava-se com a técnica de associação livre de palavras.

3.3 Procedimentos metodológicos

3.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa são uma adaptação dos instrumentos adotados de uma pesquisa mais ampla¹¹, vinculada ao grupo de pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano da UFAL coordenado pela Prof^a Dra Lenira Haddad. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, que começou em 2007, com previsão de término em 2011/2012, organizada em três etapas. Pesquisa esta que pretende direcionar o estudo para o conhecimento das representações sociais (RS) dos estudantes de Pedagogia sobre o trabalho do professor da Educação Infantil (EI) identificando os elementos que definem sua especificidade e buscando compreender a forma e a dinâmica da organização desses elementos. Para tanto, volta-se primeiramente à aplicação dos instrumentos

¹⁰ Compete à CONEP o exame dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, bem como a adequação e atualização das normas atinentes. Maiores informações consultar site da instituição http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html.

¹¹ O referido estudo objetiva compreender as representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia da UFAL ao ingressarem na graduação e no término sobre o trabalho do professor da Educação Infantil (EI), identificando os elementos que definem sua especificidade e buscando compreender a forma e a dinâmica da organização desses elementos.

do núcleo comum, ou seja, questionários e entrevistas semiestruturadas, que servirão de base para a criação de instrumentos apropriados à educação infantil.

A primeira etapa envolveu a aplicação de três instrumentos: 1) questões de associação livre de palavras com os termos indutores: creche, criança e professor; 2) questões situacionais elaboradas como se fossem respostas a uma carta; e 3) um questionário-perfil. A segunda etapa visando o aprofundamento da primeira análise consistiu de entrevista a uma amostra de sujeitos participantes da primeira etapa, a partir de palavras selecionadas com base na frequência total das evocações geradas na primeira etapa. As entrevistas foram realizadas individualmente, utilizando-se a técnica Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), aplicada em duas versões: Procedimento de Classificações Livres (PCL) e Procedimento de Classificações Dirigidas (PCD).

Desse modo, como base na pesquisa original, os instrumentos adotados e adaptados foram os da primeira etapa, organizados em três partes: 1) A técnica de associação livre de palavras com cinco palavras indutoras (creche, pré-escola, criança, professor e brincar), 2) um questionário-carta com 30 questões abertas e fechadas semiestruturadas e 3) um questionário-perfil. As palavras indutoras utilizadas para análise desse estudo foram apenas *creche*, *pré-escola*, *criança* e *professor*, pois a análise da palavra brincar será utilizada por outra pesquisa do mesmo grupo de estudo da UFAL como meio de aproveitar a coleta mediante à dificuldade identificada no início da pesquisa em reunir todos os sujeitos e coletar os dados, conforme preconiza a metodologia aplicada.

Importante destacar que algumas questões do questionário foram elaboradas e analisadas como base no questionário do estudo de Ongari e Molina (2003), pesquisa desenvolvida com professoras de creche de diversas regiões da Itália.

3.3.2 Associação Livre de Palavras

Estudos sobre pesquisas em representações sociais (SÁ, 2002; ALMEIDA, 2005; OLIVEIRA et al, 2005) sugerem a utilização de um método que propicie o acesso à estrutura interna das representações sociais, pois os métodos tradicionais como o questionário e as entrevistas não conseguem atingir esse objetivo isoladamente.

Conforme Abric (1994a, p.66), apud Sá (2002), a associação livre de palavras é “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (p.115) e consiste em solicitar aos sujeitos que produzam um determinado número de palavras ou expressões, a partir de um termo indutor. Após ouvir a palavra pronunciada pelo pesquisador, os sujeitos produzirão as primeiras palavras que lhes vêm à mente. Após completar as palavras de cada termo evocado, o sujeito é orientado a classificá-las por ordem de importância, indicando o número 1 para a primeira palavra que considera mais importante e 2 para a segunda mais importante.

Como forma de evitar qualquer engano no momento de produção das palavras mediante a evocação da pesquisadora, foi utilizada a palavra FECHADURA como exercício e compreensão da técnica. Após a compreensão de todos os participantes, prosseguíamos com os indutores definitivos. A média de tempo utilizada com a técnica de associação livre de palavras foi de 5 minutos.

As palavras resultantes da técnica de associação livre de palavras foram processadas pelo *software Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC). O EVOC¹² é um recurso informático que, segundo Oliveira et al (2005, p.583), realiza cálculos estatísticos e a construção de matrizes de coocorrências, que servem de base para dois tipos de análise: a construção do quadro de quatro casas e a análise de similitude a partir de um conjunto de palavras produzido pelos sujeitos. Este recurso auxilia no cálculo e na frequência simples das palavras evocadas e permite nivelar divergências na construção do quadro de quatro casas. Através dos dados resultantes da técnica de associação livre de palavras e organizados por meio do EVOC o quadro é construído.

Cada quadrante do quadro traz uma informação essencial na análise da representação: o superior esquerdo agrupa os elementos mais frequentes e mais importantes evocados pelos sujeitos, casa em que se encontra o **núcleo central** da representação, quadrante que contém as palavras com maior importância no esquema cognitivo dos sujeitos. Importante ressaltar que conforme ressalta Abric (apud OLIVEIRA et al, 2005, p. 582), nem tudo que se encontra nesse quadrante pode ser considerado central, apesar de conter o núcleo central da representação. No quadrante superior direito (**1ª periferia**), são acomodadas as palavras pouco

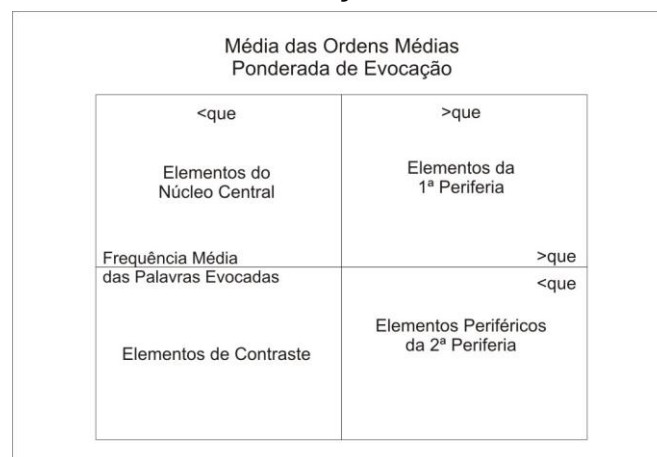
¹² Foi utilizada a versão 2000 do *software*.

numerosas, mas muito compartilhadas entre os sujeitos, são aqueles elementos que têm forte ligação com o termo indutor, os que são geralmente evocados em segunda instância por meio das ancoragens. No quadrante inferior direito (**2ª periferia**), encontram-se as palavras menos frequentes e menos importantes. No quadrante inferior esquerdo, situa-se a **zona de contraste**, quadrante em que se encontram as palavras com baixa frequência, mas consideradas importantes pelos sujeitos, o modo como os elementos se organizam nesse quadrante pode revelar os sentidos dos elementos da 1ª periferia ou mesmo a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente.

A distribuição das palavras nos quadro é organizada através de um número de corte atribuído pelo pesquisador para se identificar a ordem média (OM) de frequência média (FM) e de importância das palavras evocadas. Para se chegar ao ponto de corte neste estudo, dividiu-se o número total de palavras citadas pelo número total de palavras diferentes, resultando na frequência mínima, valor que determina o ponto de corte. Estes dados são encontrados no *Rangmot*, um dos relatórios estatísticos fornecido pelo *software* EVOG que fornece uma lista com todas as palavras evocadas em ordem alfabética e os cálculos estatísticos de frequências, ordens de evocação e ordem média geral de evocações do corpus processado.

Com isso, são distribuídas em quatro casas de diferentes zonas de frequência, facilitando a visualização e a análise do conteúdo e da estrutura da representação, conforme o quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Modelo de Análise das Evocações através do Quadro de Quatro Casas



Fonte: OLIVEIRA et al (2005, p.582).

A análise dos dados consiste em “desenhar a estrutura da representação a partir da produção do próprio sujeito [...] ou a partir da reordenação realizada pelo pesquisador sobre os mesmos dados, com base em critérios de agrupamento definidos” (OLIVEIRA et al, 2005, p.579), viabilizada pela técnica mencionada. A análise através desse quadrante de quatro casas permite a visualização do conteúdo e sua organização em categorias que se dispõem de acordo com a ligação que estabelecem com o termo central, ou seja, as distribuições são determinadas pela semelhança, diferença ou implicações diversas. A distribuição das palavras no quadro dá-se pelo critério de importância, como frequência média de ocorrência das palavras e média das ordens médias de evocação das palavras, conforme a explicação de Oliveira et al (2005):

[...] palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, muito provavelmente, elementos do núcleo central da representação estudada; aquelas situadas no quadrante superior direito são elementos da 1ª periferia; aquelas situadas no quadrante inferior esquerdo são elementos de contraste; e aquelas localizadas no quadrante inferior direito são elementos mais claramente periféricos ou pertencentes a 2ª periferia (2005, p.581).

Desse modo, a distribuição das palavras nesse quadro viabiliza captar a estrutura subjacente das representações a partir da reordenação de seu conteúdo fornecido pela técnica de associação livre de palavras. Permite uma interpretação dos termos situados no sistema central e periférico das representações, favorecendo uma interpretação do esquema cognitivo dos sujeitos a partir dos critérios de evocação frequência, assim como a ordem prioritária por eles atribuída. As respostas obtidas com o questionário visam reforçar a compreensão do pensamento dos sujeitos e na interpretação do quadro.

3.3.3 Questionários: carta e perfil

O questionário-carta foi organizado em formato de carta com questões semiestruturadas, nas quais os sujeitos responderam como se estivessem respondendo a indagações de um antigo amigo de escola sobre sua profissão. As respostas obtidas com o questionário tiveram a função de ajudar na compreensão de como os sujeitos da pesquisa pensam o trabalho do professor de educação infantil, de modo que, para efeito de análise, foram organizadas em torno de quatro

grandes dimensões de análise: 1) Campo profissional; 2) Imagem do trabalho; 3) Imagem do campo profissional e do profissional; 4) Competências do professor e conteúdos de formação.

O questionário-carta foi entregue após todos terminarem a primeira parte da evocação das palavras e a explicação de como deveriam ser respondidas algumas questões, marcando uma ou mais opções, de modo que todos iniciavam as respostas ao mesmo tempo e individualmente. Foi solicitado que evitassem conversas para que não houvesse influências uns sobre os outros. Alguns professores, ao folhearem o questionário, achavam-no muito extenso e demonstravam certa indisposição para respondê-lo, apesar de terem sido avisados previamente sobre a média de tempo de aplicação dos instrumentos, cerca de uma hora. Na medida em que os professores terminavam de responder o questionário-carta, o questionário-perfil era entregue para preenchimento.

O questionário-perfil teve a intenção de delinear o perfil dos sujeitos desse estudo, a partir de dados tais como: sexo, idade, estado civil, condição socioeconômica, formação inicial e continuada, experiência profissional, entre outros. Alguns professores que responderam no final do expediente e demoravam um pouco mais do previsto levavam para casa o instrumento para ser entregue em outro dia para a diretora ou coordenadora, conforme data estipulada pelas pesquisadoras. Dos 23 que deixaram para devolver depois, apenas 5 não retornaram.

A aplicação foi realizada concomitantemente com os professores de creche e pré-escola, sendo que cada sujeito recebeu na ocasião da coleta as três partes dos instrumentos com a mesma numeração diferenciada entre os sujeitos, o que possibilitou identificar através do perfil se o professor atuava em creche ou pré-escola e facilitar a separação para cada estudo.

O processo de coleta foi um momento riquíssimo para a compreensão da realidade educacional. Além dos dados coletados, foi possível observar o cotidiano das instituições, a dinâmica entre os professores e as crianças, o clima organizacional, entre outros aspectos que foram de extrema relevância para a análise dos dados. O diálogo, muitas vezes constituído na ocasião em que os professores respondiam os questionários, deu-nos alguns indícios sobre os sentidos e significados dos elementos básicos acerca do trabalho do professor de crianças

pequenas, ou seja, o sentimento do ser professor, a compreensão que têm sobre os objetivos e as bases legais da educação infantil.

As questões fechadas do questionário-carta e o perfil foram processadas pelo *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). O SPSS¹³ é um aplicativo de análises estatísticas que auxilia na transformação de dados de frequência e porcentagem em informações para uma aplicação analítica. Antes do processamento dos dados no SPSS todas as questões fechadas do questionário-carta e perfil foram digitadas em planilha do próprio SPSS de modo que uma matriz¹⁴ foi previamente organizada com as variáveis dos instrumentos. O questionário-carta e o perfil totalizaram 273 variáveis.

Após a digitação, os dados foram processados e transformados em tabelas com as frequências e gráficos para uma análise quanti-qualitativa juntamente com os demais resultados, a fim de viabilizar a compreensão das representações sociais dos sujeitos envolvidos nesse estudo.

As questões abertas foram processadas pelo *software Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE). O Alceste é um programa que viabiliza a análise de dados textuais através da classificação semiautomática das palavras para o interior de um *corpus* pelas semelhanças entre si. Conforme Image (1998, apud CAMARGO, 2005, p. 512) o programa realiza “uma análise lexicográfica do material textual, oferece contextos (classes lexicais) que são caracterizados pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário”. Estes segmentos de textos são denominados Unidades de Contextos Elementares (UCEs) que através deles são designadas classes hierárquicas ascendentes e descendentes com tamanhos diferentes. As classes organizadas pelo programa são ilustradas por um dendograma que representa a porcentagem das UCEs de cada classe e as relações entre elas. O dendograma deve ser lido da esquerda para a direita.

De acordo com Camargo (2005, p.520), existem dois critérios simultâneos de análise descritiva do vocabulário de cada classe: 1) concentrar a atenção nas palavras não instrumentais com a média maior que a frequência média por forma

¹³ Foi utilizada a versão 18.0 do SPSS para Windows.

¹⁴ Assim como o questionário, a matriz para a alimentação dos dados desse estudo teve como base a matriz do estudo do grupo de pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano da UFAL com os estudantes do curso de Pedagogia, a pesquisa-mãe, conforme foi mencionado no tópico sobre os instrumentos de coleta de dados.

distinta (*Fréquence moyenne par forme*), critério lexográfico indicado no relatório dos dados processados; ou 2) considerar as palavras com o χ^2 de associação à classe, dado informado pelo programa por meio de uma lista de formas reduzidas associadas a cada classe. O *software* fornece uma lista com exemplos dos textos destacando os discursos considerados importantes, de modo que “as palavras analisáveis grifadas podem ser consideradas os elementos mais importantes, conforme o duplo critério já explicitado, para descrever esta classe” (CAMARGO, 2005, p.521).

Desse modo, o *software* foi utilizado para organizar, verificar associações e polaridades entre as palavras e expressões que estão presentes nas respostas e permitir uma melhor compreensão dos dados durante a análise. Nessa perspectiva, o programa foi utilizado no processamento das questões abertas 8, 16, 18, 21, 22, 23, 24 e 30. A análise das demais questões abertas (3, 4, 5, 6 e 12) foi realizada com a análise de conteúdo.

Para o processamento dos dados é necessário que o arquivo de texto passe por uma preparação conforme algumas regras pré-estabelecidas. As questões 3, 4, 5, 6 e 12 foram analisadas na perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo, um procedimento que tem por finalidade encontrar os significados em materiais textuais. Consiste em uma metodologia capaz de descrever, categorizar e interpretar o conteúdo de um texto conforme a percepção do pesquisador acerca dos dados e do contexto. As respostas dos sujeitos foram agrupadas em categorias conforme os sentidos reunidos entre si, sendo atribuído a elas um valor quantitativo e qualitativo. A abordagem quantitativa mensurou o número de resposta em valor percentual que se organizou em torno de cada categoria. A qualitativa associou a categoria ao contexto em que se originaram as respostas, viabilizando sua interpretação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Questionário-perfil

Esta seção apresenta o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa. Os dados do perfil serão apresentados previamente para uma melhor compreensão da análise e interpretação dos dados que seguirão nas seções posteriores. Dos 298 professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos na rede municipal de educação de Maceió, 119 (40%) foram sujeitos desta pesquisa.

A maioria dos sujeitos participantes desse estudo é do sexo feminino (99,2%), sendo apenas um do sexo masculino, motivo pela qual se optou em se referir aos sujeitos desse estudo como professores. A faixa etária dos sujeitos está concentrada entre 31 e 45 anos (64,6%), conforme pode ser visto no quadro 7.

Quadro 7 – Idade dos sujeitos

	Frequência	Percentual
Não respondeu	15	12,6
De 21 a 25 anos	3	2,5
De 26 a 30 anos	11	9,2
De 31 a 35 anos	23	19,3
De 36 a 40 anos	26	21,8
De 41 a 45 anos	28	23,5
De 46 a 50 anos	7	5,9
Maior de 51 anos	6	5,0
Total	119	100,0

Quadro 8 – Estado civil e se tem filhos

Estado civil	Quantos filhos					Total
	Não respondeu	Nenhum filho	Um filho	Dois filhos	três ou mais filhos	
Não respondeu	8	0	0	0	0	8
Solteira	1	24	5	0	0	30
Divorciada	0	2	3	7	1	13
Casada ou união estável	2	7	16	22	13	60
Outro	0	0	2	4	2	8
Total	11	33	26	33	16	119

Um pouco mais da metade dos sujeitos são casados (50,4%) e a maioria possui filhos (65,5%).

A média de filhos por sujeito é 2 e 3 filhos, dentre estes com estado civil casado ou união estável.

Em relação ao nível de escolaridade dos pais, os dados concentram-se entre aqueles que nunca frequentaram a escola e o ensino fundamental que somados dá 80% em relação à formação do pai e 67% em relação à formação da mãe, sendo a última, comparativamente com índices de formação melhor, confirmando a média nacional que indica que as mulheres têm mais anos de escolaridade que os homens e que a maioria dos professores do Brasil. O Censo 2010 mostrou que, em dez anos, o nível de instrução das mulheres continuou mais elevado que o dos homens e elas ganharam mais espaço no mercado de trabalho. O nível de ocupação (percentual de pessoas ocupadas na semana de referência no total da população do grupo considerado) das mulheres de 10 anos ou mais de idade passou de 35,4% para 43,9% de 2000 para 2010, enquanto o dos homens foi de 61,1% para 63,3%. Na faixa etária de 25 anos ou mais, o percentual de homens com pelo menos o nível superior de graduação completo foi de 9,9%, e das mulheres, de 12,5%; percentuais que passavam para 11,5% e 19,2%, respectivamente, entre os ocupados. E a taxa de abandono escolar precoce (proporção de jovens entre 18 e 24 anos de idade que não haviam completado o ensino médio e não estavam estudando), que caiu de 48,0% para 36,5% de 2000 para 2010, era maior entre os homens (41,1%) que entre as mulheres (31,9%). De uma forma geral, o Censo 2010 constatou que as taxas de escolarização e o nível de instrução crescem com o aumento do rendimento mensal domiciliar per capita.

O rendimento total das famílias dos sujeitos concentra-se na faixa de 4 a 6 salários mínimos¹⁵ (30,3%), sendo que 17% apresentam renda familiar entre 2 e 4 salários e outros 17% entre 6 a 8 salários mínimos. Interessante notar que a média da renda familiar dos professores de educação infantil do município encontra-se numa condição privilegiada quando comparada a maioria da população de Maceió. Os dados¹⁶ dos institutos de pesquisas têm apontado nos últimos 10 anos que a maioria das famílias maceioenses vive com menos de 2 salários mínimos (76,8% em 2000 e 89% em 2005) ou sem rendimento algum (9,5% e 22% respectivamente).

A faixa salarial dos sujeitos gira em torno de 3 salários mínimos e meio. Os vencimentos do servidor estão diretamente ligados à formação, devido ao Plano de Cargos e Carreiras do município que permite a progressão funcional e mudança de classe e faixa salarial, quanto maior a formação maior o salário. A maioria dos

¹⁵ O salário mínimo em 2010 corresponde a R\$510,00.

¹⁶ Os dados mencionados encontram-se no início desse capítulo.

professores que atua na pré-escola tem formação em nível superior em Pedagogia concluído (56,3%) ou cursando (13,4%), ou em outro curso universitário (10,9%) e apenas uma minoria (5,9%) em nível médio, 13,5% não respondeu.

Quadro 9 - Faixa salarial e formação

Salário	Formação					Total
	Não assinalou nenhuma opção	Ensino médio/magistério	Pedagogia concluído	Cursando pedagogia	Outro curso universitário	
Não respondeu	11	1	25	9	4	50
600 A 800	0	2	2	1	3	8
800 a 1000	1	4	2	4	3	14
1000 a 2000	4	0	35	2	1	42
Acima de 2000	0	0	3	0	2	5
Total	16	7	67	16	13	119

Dentre os sujeitos que indicaram formação em outro curso universitário, a maioria de 22 (18,5%) indicou alguma licenciatura, tais como: Biologia, Educação Artística, Estudos Sociais, Geografia, História, Letras e Matemática, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 10 – Formação em outro curso universitário

	Frequência	Percentual
	97	81,5
Administração	1	0,8
Artes	1	0,8
Biologia	1	0,8
Cursando administração	2	1,6
Cursando Psicologia	1	0,8
Educação Artística	1	0,8
Estudos Sociais	1	0,8
Geografia	1	0,8
História	3	2,5
Jornalismo	1	0,8
Letras	7	5,9
Matemática	1	0,8
Serviço Social	1	0,8
Total	119	100,0

Em relação à pós-graduação, 56,3% frequentam ou frequentaram algum curso de especialização, sendo a maioria em Educação Infantil (11,8%) e em Psicopedagogia (19,3%). Esses dados mostram que a rede municipal de educação tem avançado no sentido de alcançar a meta nacional, pelo menos em números da

formação do professor de educação infantil, de até 2011 todos os professores terem formação em nível superior.

Quadro 11 - Especialização

	Frequência	Percentual
Não respondeu	54	45,4
Direito	1	0,8
Direito educacional	1	0,8
Educação e Gestão Ambiental	1	0,8
Educação e Trabalho	1	0,8
Educação especial	4	3,4
Educação inclusiva	2	1,7
Educação infantil	14	11,8
Educação sexual	1	0,8
EJA	1	0,8
EJA e Docência no Ensino Superior	1	0,8
Ensino religioso	1	0,8
Gestão e coordenação	1	0,8
Gestão e Organização Escolar	1	0,8
Gestão educacional	3	2,5
Gestão escolar	2	1,7
Metodologia do Ensino da História e Geografia	1	0,8
Metodologia para as séries iniciais	1	0,8
Planejamento educacional	1	0,8
Proeja	1	0,8
Psicopedagogia	25	21,0
Tecnologia educacional	1	0,8
Total	119	100,0

A grande maioria dos professores (92,4%) participantes da pesquisa compõe o quadro de efetivos no município, apenas 1,7% indicou outra condição de vínculo empregatício. Em relação ao turno de trabalho, 66 (55,5%) professores indicaram trabalhar também em outro local, sendo 5% em outra creche, 11,8% em outra pré-escola e 38,7% indicaram trabalhar em outra etapa da educação básica em outra instituição. Apenas 19 (16%) professores indicaram acumular função na mesma instituição em período integral. O número de crianças por turma indicado pelos professores varia entre 9 a 25 crianças, sendo a maior incidência de 16 a 20 crianças (64,7), conforme o quadro a seguir:

Quadro 12 - Número de crianças por turma

	Frequência	Percentual
Não assinalou nenhuma opção	11	9,2
Até 9 crianças	1	,8
De 10 a 15 crianças	16	13,4
De 16 a 20 crianças	77	64,7
De 21 a 25 crianças	14	11,8
Total	119	100,0

O número de adultos por sala varia de 1 a 4, sendo que o maior percentual se concentra em 1 ou 2 adultos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13 - Número de adultos por sala

	Frequência	Percentual
Não respondeu	44	37,0
Um	46	38,7
Dois	27	22,7
Três	1	,8
Quatro	1	,8
Total	119	100,0

Com relação ao tempo de experiência como professores de educação infantil, a maioria indicou ter mais de 3 anos de atuação na área. O tempo de experiência certamente favorece a construção de saberes sobre a prática docente com crianças pequenas.

Quadro 14 – Tempo de experiência como professor(a) de educação infantil

	Frequência	Percentual
Não assinalou	10	8,4
Há menos de 1 ano	12	10,1
Entre 1 e 3 anos	19	16,0
Entre 3 e 5 anos	11	9,2
Entre 5 a 10 anos	24	20,2
Entre 10 e 15 anos	22	18,5
Entre 15 e 20 anos	8	6,7
Entre 20 e 25 anos	10	8,4
Entre 25 e 30 anos	3	2,5
Total	119	100,0

De modo geral, os sujeitos apresentam entre 5 e 15 anos de experiência como professores de educação infantil, uma média considerável, o que pode indicar o sentimento de pertença à profissão. Esse resultado pode estar relacionado à faixa etária da maioria dos sujeitos, que varia de 31 a 45 anos de idade.

4.2 Associação livre de palavras

Com o objetivo de identificar como se organizam os elementos constituintes do campo representacional dos sujeitos deste estudo sobre o trabalho do professor de educação infantil, foi utilizada a técnica de associação livre de palavras a partir das palavras indutoras **creche**, **pré-escola**, **criança** e **professor**. Após o processamento dos dados pelo EVOC, foi estabelecido um ponto de corte, conforme a frequência e a média de cada *corpus* de palavras e construído o quadro de quatro casas. Os dados foram processados e analisados em duas situações: 1) pela frequência e ordem média de evocação (Fe/OME) a partir das quatro palavras evocadas pelo sujeito para cada palavra indutora em situação espontânea, e 2) pela frequência e ordem média de importância atribuída (Fi/OMI) a partir das duas palavras indicadas como as mais importantes pelos sujeitos (primeiro e segundo lugar). Para efeito de análise, foram considerados três indicadores: a frequência, a ordem de aparição e a importância atribuída pelos sujeitos. A comparação entre os resultados obtidos com o processamento dos dados tanto pela OME (lado esquerdo dos quadros) como pela OMI (lado direito dos quadros) foi utilizada para identificar as saliências entre os vocábulos, sendo estes confirmados ou não como elementos estáveis da representação. A seguir serão apresentados os resultados a partir de cada palavra indutora.

4.2.1 Análise das palavras indutoras CRECHE e PRÉ-ESCOLA

A partir da compreensão de que as duas sub-etapas da educação infantil, creche e pré-escola, se constituíram de modo distinto e dissociado no percurso histórico do atendimento coletivo à criança pequena, é proposto neste estudo que se faça uma análise concomitante destas duas palavras indutoras. Em relação ao indutor **creche** em situação de ordem espontânea (OME) foram produzidas 452 palavras, sendo 66 diferentes entre si; e em situação de hierarquização, (OMI) foram produzidas 237 palavras, no total dentre estas 44 palavras diferentes entre si. A ordem média obtida na evocação espontânea (OME) foi de 2,4 e na hierarquização (OMI) de 1,5. A frequência média foi de 23 em ambas as perspectivas. Por meio do processamento desses dois bancos de dados foi possível construir o quadro a seguir:

Quadro 15 - Lista das palavras evocadas pelos professores diante do termo indutor CRECHE, em situação espontânea (Fe/OME) e em situação hierarquizada (OMI)

Núcleo central F=>23 OME <2,4			Primeira periferia F=>23 OME >=2,4			Núcleo central Fi = > 23 OMI < 1,5			Primeira periferia Fi = > 23 OMI > = 1,5		
Criança	86	1,128	Cuidado	58	2,414	Criança	79	1,025	Amor	31	1,806
			Amor	52	2,846				Cuidado	28	1,679
			Educação	36	2,500						
			Brincar-brincadeira	28	2,893						
Zona de contraste F<23 OME <2,5			Segunda periferia F < 23 OME > = 2,5			Zona de contraste Fi < 23 OMI < 1,5			Segunda periferia Fi < 23 OMI > = 1,5		
			Aprendizagem	11	2,727				Educação	21	1,571
			Professor	11	2,545				Brincar-brincadeira	10	1,900
			Alegria	9	2,667				Professor	7	2,000
			Responsabilidade	9	3,333				Aprendizagem	5	1,600
			Ambiente	8	2,750				Responsabilidade	5	2,000
			Dedicação	7	3,143						
			Atenção	6	3,167						
			Escola	6	2,500						

Conforme pode ser observado no quadro 15, em situação de evocação, apenas a palavra *criança* ocupa o **núcleo central**, indicando ser a palavra estruturante dessa representação. Mas qual o sentido que o elemento criança recebe mediante a organização das demais palavras?

Na **primeira periferia**, as palavras agrupadas podem indicar que na creche a relação com a criança se dá numa dimensão afetiva indicada pela palavra *amor* e pelas ações de cuidado e educação em situação lúdica representadas pelas palavras *cuidado*, *educação* e *brincar-brincadeira*. Ao reverem a escolha a palavra *criança* é confirmada como núcleo central da representação mediante um alto índice de confirmação de escolha (92%). No entanto, ocorre o deslocamento das palavras *educação* e *brincar* para a 2ª periferia, indicando que a representação de creche pode estar organizada em função do *amor* e *cuidado* da criança. Esta ressignificação da produção pelos sujeitos pode indicar uma forte associação entre creche e amor-cuidado para com a criança em detrimento da relação entre creche e educação-brincadeira infantil. Chama atenção a acentuada queda de frequência da palavra *brincar-brincadeira* (64,3%), por ser a brincadeira uma atividade própria da criança.

A **zona de contraste**, em situação de evocação espontânea, encontra-se apenas a palavra *segurança*, o que pode indicar que para um pequeno grupo esta seja uma função importante da creche. No entanto, em situação de escolha esta palavra desaparece do quadro, o que pode indicar o enfraquecimento desta função associada à creche.

No quadrante da **segunda periferia**, em situação espontânea, encontram-se as palavras *aprendizagem*, *professor*, *alegria*, *responsabilidade*, *ambiente*, *dedicação*, *atenção* e *escola*. Diante da situação de escolha das palavras mais importantes, permanecem os elementos *professor*, *aprendizagem* e *responsabilidade* do quadro anterior e são acrescentadas as palavras *educação* e *brincar*, sugerindo que o sistema central de creche se concretiza em um ambiente educativo, lúdico e de aprendizagem, mediado por um professor responsável.

No caso da palavra indutora **pré-escola**, em situação espontânea (OME) foram produzidas um total de 445 evocações, sendo 93 diferentes entre si, determinou os pontos de corte 4 (frequência mínima, correspondente a 7% dos sujeitos) e 16 (frequência intermediária, cerca de 28% dos sujeitos). Na perspectiva de processamento de dados em situação hierarquizada (OMI), o cálculo resultante mediante um total de 238 evocações, sendo 55 diferentes entre si, incidiu na média de evocações por palavra no *corpus* igual a 4,3, valor usado para definir a frequência mínima, correspondente a 9% dos sujeitos. Por meio do processamento dos dois bancos de dados (OME e OMI), chegou-se ao seguinte quadro:

Quadro 16 – Lista das palavras evocadas pelos professores diante do termo indutor PRE-ESCOLA, em ordem média de evocação (OME) e em ordem média de importância (OMI)

Núcleo central F = > 14 OME < 2,4			Primeira periferia F = >14 OME >= 2,4			Núcleo central Fi = >11 OMI <1,5			Primeira periferia Fi = >11 OMI >=1,5		
Criança	57	1,807	Brincar-brincadeira	32	2,750	Criança	43	1,256	Educação	25	1,640
Aprendizagem	29	2,276	Educação	31	2,484	Aprendizagem	18	1,444	Brincar-brincadeira	14	1,643
Início	28	2,143	Amor	22	3,045	Início	17	1,353			
Cuidado	16	2,313	Desenvolvimento	17	2,529	Desenvolvimento	11	1,455			
Alfabetizar	14	1,857									
Zona de contraste F < 14 OME < 2,4			Segunda periferia F < 14 OME >= 2,4			Zona de contraste Fi < 11 OMI <1,5			Segunda periferia Fi < 11 OMI >=1,5		
Responsabilidade	11	2,273	Socialização	12	2,750	Alfabetizar	7	1,286	Socialização	5	1,600
Jogos-historia-musica	11	2,273	Recreação	9	2,556	Cuidado	6	1,333	Conhecimento	4	1,750
Ensino-ensinar	10	1,600	Compromisso	6	3,000	Responsabilidade	6	1,333	Infância	4	1,750
Dedicação	8	2,250	Professor	5	2,400	Aluno	5	1,200	Dedicação	4	1,500
Aluno	6	1,833	Orientação	5	2,400	Ensino-ensinar	5	1,400			
Estudo	5	2,000	Material-didático	5	3,000						
			Infância	5	2,400						
			Conhecimento	5	2,600						
			Ambiente	5	2,800						
			Vida	4	2,750						

Como mostra a quadro 16, em situação espontânea, o **núcleo central** tem a palavra *criança* com a mais frequente (57) e prontamente evocada, seguido das palavras *aprendizagem* (29), *início* (28), *cuidado* (16) e *alfabetizar* (14), funções que podem estar configurando as funções com esse grupo etário da educação infantil. Em situação de hierarquização, a palavra *criança* se mantém como a mais frequente e mais importante, com uma confirmação de escolha de 75,4%, assim como as palavras *aprendizagem* (62,1%), *início* (60,7%). No entanto, a palavra *alfabetizar* e *cuidado* sofrem uma queda de 50% e 62,5% respectivamente, migrando ambas para a zona de contraste. A queda em frequência dessas duas palavras nos parece significativa, especialmente pelo fato de historicamente ganharem sentidos antagônicos na educação infantil, o que pode indicar o enfraquecimento desse antagonismo. Observa-se também que a palavra *desenvolvimento*, que na primeira situação ocupa a primeira periferia, na segunda migra para o núcleo central, o que pode indicar igualmente uma mudança na representação de pré-escola, ampliando suas funções.

Na **primeira periferia** (OME), encontram-se as palavras com baixa frequência, mas muito compartilhadas entre os sujeitos, são elas: *brincar* (32), *educação* (31), *amor* (22) e *desenvolvimento* (17). Em situação de hierarquização (OMI), permaneceram apenas as palavras *educação* (25) e *brincar-brincadeira* (14),

sendo a primeira com a maior confirmação de escolha (80,64%) e a segunda com uma queda significativa (56,2%), algo semelhante ao ocorrido com a creche. Essa reorganização dos vocábulos pode indicar o enfraquecimento da dimensão afetiva na pré-escola comparativamente à creche.

Na **zona de contraste**, encontram-se as palavras *responsabilidade* (11), *jogos-história-música* (11), *ensino-ensinar* (10), *dedicação* (8), *aluno* (6), *estudo* (5), indicando que para um grupo de sujeitos a pré-escola se associa fortemente a um contexto de estudo, de ensino dos alunos. Em situação de hierarquização, permanecem as palavras *responsabilidade* (6), *aluno* (5) e *ensino-ensinar* (5) e são acrescentadas *alfabetizar* (7) e *cuidado* (6), que inicialmente encontravam-se no quadrante do núcleo central.

Na **segunda periferia**, estão destacadas as palavras *socialização* (12), *recreação* (9), *compromisso* (6), *professor* (5), *orientação* (5), *material-didático* (5), *infância* (5), *conhecimento* (5), *ambiente* (5), *vida* (4). Quando é solicitado que os sujeitos atribuam uma ordem de importância (OMI), algumas dessas palavras são suprimidas tais como: *recreação*, *compromisso*, *professor*, *orientação*, *material-didático*, *ambiente* e *vida*. Ficaram apenas as palavras *socialização* (5), *conhecimento* (4), *infância* (4) e *dedicação* (4), interessante é que essa última migrou da zona de contraste para a segunda periferia.

Ao procedermos a análise do universo semântico resultante de ambos os indutores, creche e pré-escola, a produção dos sujeitos foi agrupada em três categorias: *o contexto físico e suas funções; os sujeitos da instituição e os elementos da ação pedagógica esperados/oferecidos; os mediadores e as qualidades pessoais/profissionais esperadas*, conforme quadro 17 abaixo:

Quadro 17 - Elementos dos campos representacionais da creche e pré-escola

A instituição: contexto físico e funções		Os sujeitos da instituição e elementos da ação pedagógica previstos/oferecidos		Os mediadores e as qualidades pessoais/profissionais esperadas	
CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
<p>Contexto: Ambiente Escola</p> <p>Funções: Cuidado Educação Aprendizagem Segurança</p>	<p>Contexto: Ambiente</p> <p>Funções: Cuidado Educação Aprendizagem Alfabetizar Conhecimento Desenvolvimento Ensino-ensinar Estudo Infância Início Orientação Socialização Vida</p>	<p>Sujeitos: Criança Alegria</p> <p>Ação pedagógica: Brincar-brincadeira</p>	<p>Sujeitos: Criança Aluno</p> <p>Ação pedagógica: Brincar-brincadeira Jogos-história -música Material-didático Recreação</p>	<p>Mediadores: Professor</p> <p>Qualidades: Atenção Amor Dedicação</p>	<p>Mediadores: Professor</p> <p>Qualidades: Amor Dedicação Responsabilidade Compromisso</p>

Ao comparar os elementos para ambas as palavras indutoras, é possível identificar algumas diferenças e semelhanças entre os campos semânticos. Percebe-se que o campo semântico da creche é menor do que da pré-escola, algo que instiga indagar: O universo das palavras sendo menor indica que as ações pedagógicas também seriam? A pré-escola, na visão dos sujeitos, oferece mais possibilidades educativas que a creche?

Consoante ao **contexto físico e funções**, ambas os contextos são associados a *ambiente* sendo a creche acrescida de *escola*, sugerindo um caráter escolar. As funções da pré-escola apresentam um número maior de elementos comparados aos da creche. Enquanto as funções associadas à creche se associam à educação, aprendizagem e segurança. Na pré-escola, os elementos são muito mais numerosos: *cuidado, educação, aprendizagem, alfabetizar, conhecimento, desenvolvimento, ensino-ensinar, estudo, infância, início, orientação, socialização, vida*. A presença expressiva das palavras *aprendizagem* e *início*, no núcleo central, sublinha o sentido atribuído à pré-escola e não à creche como primeira etapa da educação. Contudo, a presença de *desenvolvimento* pode indicar uma mudança na representação de pré-escola, em maior sintonia com o que preconiza a LDB.

A criança e o aluno são apontados como **sujeitos da instituição** pré-escola e sendo apenas a criança da creche. Os **elementos da ação pedagógica previstos/oferecidos** pela creche se restringem a brincar-brincadeira. No caso da pré-escola, além do brincar-brincadeira, inserem-se elementos que dão mais visibilidade à prática educativa: *brincar-brincadeira, jogos-história-música, material-didático, recreação*. Pode-se supor diferenças no sentido atribuído à intencionalidade pedagógica em ambos os contextos.

Quanto aos **mediadores e as qualidades pessoais/profissionais esperadas** em ambos os contextos, o professor é afirmado como seu principal mediador. Entretanto diferem na qualidade esperada, reservando-se ao professor da creche apenas a atenção, o amor e a dedicação, enquanto que para o professor de pré-escola, além do amor e dedicação, espera-se também responsabilidade e compromisso. Interessante notar que em situação de hierarquização o elemento professor foi confirmado para creche e não para pré-escola. Seria esse mediador menos relevante na relação com a pré-escola do que na creche? Ou teria um papel tão óbvio que não precisaria aparecer nesse conjunto de palavras? São questões que as respostas do questionário poderão ajudar a elucidar.

Percebe-se que o conteúdo, a organização e estrutura das palavras geradas pela técnica de associação livre de palavras mediante os termos indutores **creche** e **pré-escola** apresentam elementos que reafirmam as concepções distintas construídas historicamente para esses contextos. Os dados sugerem que uma ênfase distinta entre o cuidar e o educar ainda permanece presente no pensamento social do grupo investigados, associando a creche a um espaço mais ligado aos cuidados e amor, e a pré-escola ao início da vida escolar da criança. Apesar de a palavra criança aparecer como o elemento central da representação em torno das duas palavras indutoras na pré-escola, é também associada a aluno por um pequeno grupo. Além disso, é notado que as alternativas de atividades e funções da pré-escola apresentam-se mais amplas, com maiores possibilidades. Conhecer o sentido que ela carrega para os professores viabiliza uma melhor compreensão da representação sobre a educação infantil e o trabalho que é realizado pelos docentes neste espaço.

4.2.2 A palavra indutora CRIANÇA

No processamento da palavra **criança** em situação espontânea (OME) foram produzidas 449 palavras, sendo 69 diferentes entre si, com uma média de evocações por palavra no *corpus* igual a 6,4, valor utilizado para definir a frequência mínima, que corresponde a 7% dos sujeitos, o que excluiu do *corpus* as palavras com frequência menor que 6. Foi preservado um *corpus* de 360 evocações, correspondente a 80,2% do *corpus* total das evocações. Em situação hierarquizada (OMI), foram evocadas 238 palavras no total, dentre estas 47 palavras diferentes entre si. Para esse *corpus* de palavras, a ordem média de palavras ficou igual a 1,5, com uma média de evocações por palavra no *corpus* igual a 5,06, valor para definir a frequência mínima, que corresponde a 9,37% dos sujeitos.

Quadro 18 – Lista das palavras evocadas pelos professores diante do termo indutor CRIANÇA, em ordem média de evocação (OME) e em ordem média de importância (OMI)

Núcleo central F = > 17 OME < 2,4			Primeira periferia F = > 17 OME > = 2,4			Núcleo central Fi = >12 OMI <1,5			Primeira periferia Fi = >12 OMI >=1,5		
Amor	84	2,131	Educação	17	2,588	Amor	54	1,426	Alegria	16	1,500
Alegria	38	2,211				Brincar-brincadeira	17	1,412			
Brincar-brincadeira	35	2,114				Inocência	15	1,400			
Cuidado	24	2,375									
Inocência	22	1,727									
Zona de contraste F < 17 OME < 2,4			Segunda periferia F < 17 OME > = 2,4			Zona de contraste Fi < 12 OMI <1,5			Segunda periferia Fi < 12 OMI >=1,5		
Infância	10	2,000	Direito-respeito	16	2,625	Educação	10	1,400	Cuidado	10	1,700
Desenvolvimento	8	2,375	Dedicação	13	3,154	Infância	9	1,333	Futuro	9	1,556
Pessoa	8	1,875	Futuro	13	2,462	Responsabilidade	8	1,375	Direito-respeito	8	1,625
Importante	6	1,833	Inteligência	11	2,909	Importante	5	1,200	Dedicação	6	1,833
Infância	10	2,000	Responsabilidade	10	2,900	Pessoa	5	1,000	Aprendizagem-aprender	5	1,800
			Atenção	9	2,444				Frágil-sensível	5	1,600
			Proteção	9	2,889						
			Aprendizagem-aprender	7	2,714						
			Frágil-sensível	7	2,571						
			Sinceridade	7	3,000						
			Limite-disciplina	6	3,000						

Conforme pode ser observado no quadro 18, em que estão organizadas as palavras a partir de evocação espontânea (OME), no primeiro quadrante estão dispostas as palavras *amor*, *alegria*, *brincar-brincadeira*, *cuidado* e *inocência*, sendo a palavra *amor* possivelmente o **núcleo central** da representação social de criança, pois, além de apresentar uma frequência bastante significativa (84) comparada às

demais, esta palavra é confirmada com 64.3%, assim como *inocência* (68,18%). Interessante notar que o elemento *brincar-brincadeira* no momento de confirmação, apesar de permanecer no núcleo central sofre uma queda considerável (51,4%) principalmente por ser a brincadeira uma atividade própria da criança. Nesta organização o *amor* pode significar a importância da dimensão afetiva comum às crianças, assim como características e atividades que o acompanham no quadrante.

A **primeira periferia** apresenta a palavra *educação* isoladamente, o que sugere em qual contexto que se insere esta criança. Diante da oportunidade de se rever essa escolha (OMI), a palavra *alegria* assume o lugar de educação, essa transição do primeiro quadrante para o seguinte se dá mediante a queda de 42,1%, sugerindo a relevância dada à dimensão afetiva comparada à educativa.

Na **zona de contraste** (OME), encontram-se alguns elementos ligados às características da criança: *infância, desenvolvimento, pessoa, importante*. Na situação de hierarquização (OMI), este quadrante se modifica, além do acréscimo da palavra *educação* já mencionado recebe também a palavra *responsabilidade* com 80% de confirmação de escolha e suprimido o elemento *desenvolvimento*. O conjunto de palavras que aparece neste quadrante sugere que, para um pequeno grupo, a criança é uma pessoa em fase de infância que requer responsabilidade e educação, no entanto, o aparece de modo muito incipiente neste contexto educativo.

Já a **segunda periferia** apresenta um conjunto de palavras que sugerem características da criança, atributos que expressam ações mediadas pelo adulto e o contexto. Interessante notar que as palavras ligadas ao contexto familiar não aparecem, sugerindo a perspectiva desta criança apenas no espaço de aprendizagem. Em situação de escolha, a palavra *cuidado* passa para este quadrante com uma queda de 58,3%, assumindo a posição de mais frequente e importante dentre as demais. Importante ressaltar que neste espaço do quadro se encontram as palavras com menor frequência e importância para os sujeitos. Ocorre a supressão das palavras *inteligência, atenção, proteção, sinceridade e limite-disciplina*. Dentre as palavras que permaneceram apenas *aprendizagem-aprender* e *frágil-sensível* recebem confirmação de escolha com índices significativos, ambas com 71,42%. A nova organização das palavras compostas pode estar indicando que a criança é um ser frágil-sensível e de direito-respeito que exige cuidado e dedicação por ser o futuro.

Analisando o universo semântico organizado em torno da palavra **criança**, a produção dos sujeitos foi organizada em três categorias, conforme apresentado no quadro 19.

Quadro 19 - Elementos do universo semântico do indutor criança

Características da criança	Atributos que expressam ações mediadas pelo adulto	Contexto
Alegria Inocência Frágil-sensível Sinceridade Pessoa Importante Inteligência Brincar-brincadeira Infância Desenvolvimento Futuro Amor	Amor Responsabilidade Cuidado Educação Direito-respeito Dedicção Atenção Proteção	Aprendizagem- aprender

O campo semântico das categorias sugere que a representação em torno da criança está ancorada em uma concepção construída historicamente, de modo que é concebida por meio de uma imagem idealizada ligada à alegria, inocência, frágil-sensível, ao mesmo tempo em que se insere em um universo lúdico e afetivo representado, mas também como um sujeito de direitos e numa perspectiva de futuro.

Sobre a perspectiva histórica com base na sociologia da infância James, Jenks e Prout (1998, p.21 apud ROCHA, 2009 p.19-20) identificam dois períodos elementares que favorecem a compreensão sobre a evolução do conceito de infância: as representações da criança pré-sociológica e a criança sociológica. No período referente à representação da criança pré-sociológica predominam as concepções de criança má/demoníaca (*the evil child*), a criança inocente (*the innocent child*), a criança imanente (*the immanent child*); a criança naturalmente desenvolvida (*the naturally developing child*) e a criança inconsciente (*the uncounscious child*). Os autores defendem que as imagens da criança pré-sociológica ainda estão presentes e continuam influenciando e moldando as ações e práticas cotidianas dividindo espaço com as teorias sociológicas mais sofisticadas. Sobre a representação de criança sociológica, os autores apresentam quatro

imagens: a “criança socialmente construída”, a “criança tribal”, a “criança integrante de um grupo minoritário” e a “criança socioestrutural”.

Diante do exposto é possível entender que não se pode pensar na infância como única infância, mas como uma categoria social que se encontra em constante mudança, refletindo o tipo de sociedade em que está inserida e como as relações sociais se estabelecem. Na sociedade moderna, a criança é legalmente reconhecida como sujeito de direitos, capaz, produtora de uma cultura própria, mas isso não garante que a infância seja a mesma para todas as crianças, que têm as mesmas oportunidades e se encaixem em um mesmo modelo. Enxergá-las desse modo retira delas o direito de receberem uma educação específica respeitando as suas necessidades e especificidades, apesar de suas limitações físicas e/ou socioeconômicas.

Além da perspectiva romântica em torno da criança, percebe-se a preocupação com o vir a ser, de modo que as ações se concentram em situações que preparem para o futuro, em detrimento da especificidade da idade atual e suas necessidades, como mencionado por Arroyo (1994):

Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. Em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total, sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude. Hoje não é esta a visão. A visão é que a totalidade da vivência tem que estar cada fase de nossa construção enquanto seres humanos (p.90).

O entendimento de futuro em torno da educação das crianças foi construído historicamente através da contribuição de diversos estudiosos da área. Rousseau, filósofo da idade moderna, defendia a ideia da criança inocente e a infância como parte essencial na vida do ser humano (ROCHA, 2009, p.18). Como indicado por Sarmiento (2007, p.31, apud ROCHA, 2009, p.18), esta visão romântica de infância incide diretamente na concepção de criança associada ao futuro que se justifica pela bondade infantil, como redentora.

Diante desta concepção, o modo como a criança é representada pelos professores indica que a visão sobre a criança tem a influência de imagens construídas historicamente, mas que ainda influenciam as práticas do professor e o modo como se relacionam com as crianças.

4.2.3 A palavra indutora PROFESSOR

A palavra indutora *professor* produziu um total de 445 palavras, sendo 78 diferentes entre si. No processamento com todas as palavras citadas foi preservado um *corpus* de 349 evocações, correspondente a 78,4% do *corpus* total das evocações e do número total das palavras diferentes no *corpus* foram preservadas 26 (33,3%). No processamento com as palavras consideradas importantes (OMI) foram evocadas 238 palavras no total, dentre estas, 58 palavras diferentes entre si, definindo uma ordem média de evocações igual a 1,5, e a frequência mínima de 4,1. Foi preservado um *corpus* de 184 evocações, que corresponde a 77,3% do *corpus* total, sendo o número total de palavras diferentes no *corpus* preservado igual a 19. Por meio do processamento dos dois bancos de dados (OME e OMI), chegou-se ao seguinte quadro:

Quadro 20 – Lista das palavras evocadas pelos professores diante do termo indutor PROFESSOR, em ordem média de evocação (OME) e em ordem média de importância (OMI)

Núcleo central F = > 13 OME < 2,42			Primeira periferia F = > 13 OME ≥ 2,42			Núcleo central Fi = > 9 OMI < 1,5			Primeira periferia Fi = > 9 OMI ≥ 1,5		
Dedicação	30	2,233	Amor	25	2,600	Educador	20	1,200	Compromisso	14	1,500
Educador	26	1,462	Profissão-profissional	23	2,435	Dedicação	19	1,474	Amigo-amizade	10	1,700
Responsabilidade-responsável	25	2,240	Amigo-amizade	20	2,600	Responsabilidade-responsável	16	1,438	Ensino-ensinar	10	1,500
Compromisso	21	2,333				Profissão-profissional	15	1,333	Amor	9	1,556
Mediador	19	2,316				Conhecimento	11	1,455			
Conhecimento	16	2,063				Educação	10	1,300			
Ensino-ensinar	16	2,125				Mediador	10	1,300			
Educação	14	2,000									
Zona de contraste F < 13 OME < 2,42			Segunda periferia F < 13 OME ≥ 2,42			Zona de contraste Fi < 9 OMI < 1,5			Segunda periferia Fi < 9 OMI ≥ 1,5		
Orientador	10	2,300	Respeito	12	2,667	Orientador	5	1,400	Vocação-missão	7	1,571
Trabalho	8	2,125	Aprender-aprendizagem	11	3,545	Trabalho	5	1,400	Cuidador	5	1,600
Mestre	6	2,000	Vocação-missão	11	2,545	Estudo	4	1,000	Observador-pesquisador	5	2,000
Cuidador	6	2,000	Observador-pesquisador	10	3,200				Respeito	5	1,800
Capacitado-capacitação	6	1,667	Paciência	8	2,625				Aprender-aprendizagem	4	1,750
Dinamismo	5	2,000	Lutador-sofredor	6	3,167						
Atenção	5	2,000	Estudo	5	2,600						
			Formador	5	2,600						

O **núcleo central** do quadro de evocação espontânea (OME) apresenta as palavras *dedicação* (30), *educador* (26), *responsabilidade-responsável* (25), *compromisso* (21), *mediador* (19), *conhecimento* (16), *ensino-ensinar* (16), *educação* (14), distribuídas com frequências muito próximas, sendo a palavra *dedicação* com a maior frequência, o que indica maior centralidade. Diante da situação de hierarquização (OMI), a palavra *educador* (20) recebe uma alta confirmação de escolha (76,9%), trocando de posição com *dedicação* (19), dando à primeira maior centralidade na representação. O vocábulo *compromisso* muda de quadrante (1ª periferia) e os demais: *responsabilidade-responsável* (16), *profissão-profissional* (15), *conhecimento* (11), *educação* (10 – 38,46%), *mediador* (10 – 52,63%), dentre estas as três primeiras recebem confirmação de escolha acima de 60%. As palavras encontradas neste quadrante indicam algumas competências pessoais e profissionais, assim como atributos e práticas que caracterizam a profissão docente.

Na **1ª periferia** referente às evocações espontâneas estão concentradas as palavras *amor* (25), *profissão-profissional* (23), *amigo-amizade* (20), indicando algumas qualidades pessoais e profissionais do professor. Em situação de hierarquização as palavras *compromisso* (14) e *ensino-ensinar* (10), oriundas do primeiro quadrante, dividem espaço com *amigo-amizade* (10) e *amor* (9), sendo esta última com uma queda de 64%.

As palavras situadas na **zona de contraste** em situação de evocação espontânea indicam atributos que caracterizam a profissão: - *orientador* (10), *mestre* (6), *cuidador* (6) - competências e qualidades profissionais - *trabalho* (8), *capacitado-capacitação* (6) - competências e qualidades pessoais - *dinamismo* (5), *atenção* (5). Em situação de escolha as palavras *orientador*, *mestre*, *capacitado-capacitação*, *dinamismo* e *atenção* são suprimidas ficando apenas as palavras *orientador* (5), *trabalho* (5) e *estudo* (4), sendo esta última oriunda da 2ª periferia na perspectiva anterior e com o maior percentual de confirmação de escolha (80%). Percebe-se que neste quadrante, comparada à organização anterior, prevalecem os aspectos ligados às competências/qualidades profissionais e são suprimidos os elementos que remetem às questões pessoais.

A **2ª periferia** na perspectiva de ordem de evocação agrupa as palavras *respeito* (12), *aprender-aprendizagem* (11), *vocação-missão* (11), *observador-pesquisador* (10), *paciência* (8), *lutador-sofredor* (6), *estudo* (5), *formador* (5), que indicam aspectos ligados às qualidades pessoais, atributos da profissão e

competências profissionais como fundamentais para o ser professor, sendo os primeiros, aspectos ligados às qualidades pessoais, com maiores frequências e índices de evocação mais imediatos, o que implica dizer que estão dentre os primeiros elementos evocados no momento da técnica. Na perspectiva de confirmação de escolha, as palavras *paciência* e *lutador-sofredor* são suprimidas, organizando-se em torno das palavras *vocação-missão* (7), *observador-pesquisador* (5), ambas com consideráveis confirmações de escolha (63,63% e 50% respectivamente), conservando *respeito* (5), *aprender-aprendizagem* (4), mas com uma queda superior a 50% na confirmação de escolha; e *cuidador* (5) que migra da zona de contraste para este quadrante.

Diante do modo como as palavras se apresentaram e se inter-relacionaram foi possível organizá-las em algumas categorias, tais como mostra o quadro a seguir:

Quadro 21 - Elementos dos campos representacionais de PROFESSOR

Competências/Qualidades pessoais	Competências/Qualidades profissionais	Atributos que caracterizam a profissão	Práticas/Fazer
Amor Dedicção Compromisso Amigo-amizade Vocação-missão Paciência Lutador-sofredor Dinamismo Atenção Responsável-responsabilidade	Conhecimento Trabalho Capacitado-capacitação Estudo	Educador Mediador Profissão-profissional Observador-pesquisador Formador Orientador Cuidador Mestre	Ensino-ensinar Aprender-aprendizagem Educação

Diante da relação das palavras é possível entender que para os sujeitos desta pesquisa, o professor é um educador com diversas qualidades, competências e atributos pessoais e profissionais que orientam sua prática. As qualidades pessoais esperadas para o professor são mais diversas do que as qualidades profissionais, mas as qualidades como *dedicação* e *responsabilidade* são as mais esperadas para o professor, por se situarem no núcleo central. Esse profissional também recebe diferentes atributos, que vão de *cuidador* a *observador-pesquisador*, mas em termos de significados partilhados é enquanto *educador*, *profissão-profissional* e *mediador* que parecem aglutinar maior sentido. O professor é visto como alguém da área da educação fundamentalmente envolvido com o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, não apareceu nesse universo semântico nenhum indicativo do contexto que associa seu fazer, creche, pré-escola ou mesmo a escola, tampouco o sujeito desse processo de ensino-aprendizagem, a criança ou mesmo o aluno. Além disso, aspectos importantes da Educação Infantil estão suprimidos, tais como o brincar, ou algum tipo de atividade própria do contexto pré-escolar. Indicam ser o espaço de atuação profissional de ensino e aprendizagem, mas não consideram os sujeitos de grande importância desta relação, a criança ou o aluno, e nem onde a atuação deste profissional, podendo ser a creche, a pré-escola ou a escola.

A ausência deste contexto pode indicar que o termo professor não se define mediante as especificidades do trabalho de um professor de educação infantil, apesar de os sujeitos dessa pesquisa em questão atuarem em uma instituição de educação infantil. Mediante a especificidade do trabalho do professor de crianças pequenas, Oliveira-Formosinho (2002) destaca:

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios atores envolvidos na educação da infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou serem diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário (p.43-44).

Para se dar conta das particularidades da área de atuação específica da educação infantil, é imprescindível que o professor compreenda a infância como uma categoria social em constante processo de construção, e que essa relação se estabelece mediante ao contexto em que está inserida. E que apesar de tantas conquistas alcançadas na área, ainda é comum encontrar professores caminhando no sentido oposto. Ao mencionar a importância de o professor de educação infantil compreender a infância como uma categoria social e mediante esse entendimento desenvolver seu trabalho considerando suas especificidades na perspectiva do direito da criança enquanto criança, Arroyo (1994) destaca que:

A Infância deixou de ser apenas objeto dos cuidados maternos familiares e hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Estes fenômenos, estes fatos sociais, são fundamentais para que o educador tenha consciência de seu papel enquanto educador da Infância. Infância que muda; que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos. A nossa

preocupação com a política de educação da Infância não é por caridade, por amor, por afetividade, não é só isso. É por consciência da obrigação pública que nós temos frente à infância, diante da Infância que passou a ser sujeito de direitos públicos e, conseqüentemente, criou obrigações públicas por parte do Estado (p.89).

Desse modo, o professor para atuar na educação infantil, além de se reconhecer como profissional, é necessário que se entenda as particularidades da área, dos saberes construídos no contexto de trabalho a partir de um olhar crítico apoiado em conhecimentos específicos com a finalidade de se intervir para se proporcionar o desenvolvimento integral das crianças e de se (re)elaborar a prática docente.

Para uma melhor compreensão do modo como o trabalho do professor de educação infantil é representado pelos seus próprios atores, neste caso o professor, faz-se necessário compreender a natureza do trabalho dos professores por meio da realidade prática, considerando suas “[...] condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais” (TARDIF, 2008, p.116). Com essa intenção, foi elaborado um questionário com questões semiestruturadas, conforme as análises deste instrumento na próxima seção.

4.3 Questionário-carta

Para melhor compreender a organização dos elementos constituintes das representações sociais dos professores de pré-escola do município de Maceió sobre o trabalho do professor de educação infantil, as questões do questionário-carta foram organizadas em torno de quatro grandes dimensões de análise: 1) Campo profissional; 2) Imagem do trabalho; 3) Imagem do campo profissional e do profissional; 4) Competências do professor e conteúdos de formação. Inicialmente foi realizada uma análise descritiva seguida de uma discussão mais interpretativa através destes dados, fazendo uma relação com a revisão de literatura apresentada neste estudo, assim como outras referências da área.

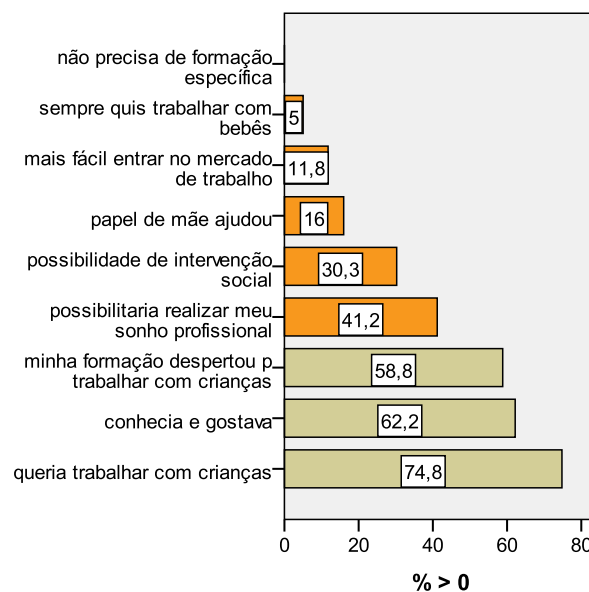
4.3.1 Campo profissional

A dimensão de análise *campo profissional* contempla as questões 1, 3, 4, 5 e 7 do questionário, de modo que discutem aspectos em torno da escolha profissional, da visão do outro sobre essa opção e a expectativa de permanência na profissão.

4.3.2 Escolha profissional

Com a intenção de identificar qual a motivação dos professores ao escolherem a profissão de professores de educação infantil, foram disponibilizadas alternativas em que os professores puderam escolher quantas quisessem na primeira questão do questionário.

Gráfico 2 – Motivo da opção pela profissão



Conforme pode ser visto no gráfico 2, os itens assinalados por mais de 50% dos sujeitos são: *queria trabalhar com criança, conhecia e gostava e minha formação despertou para trabalhar com crianças*. Esse bloco de respostas indica que os professores antes de escolherem ser professores de educação infantil já conheciam algo da profissão e de algum modo se identificaram com o trabalho com crianças, o que os motivou na ocasião da escolha.

Observa-se que as opções mais assinaladas estão diretamente ligadas à fatores intrínsecos dão trabalho do professor de educação infantil. A exceção vai

para a opção *sempre quiseram trabalhar com bebês*, sendo esta a menos assinalada, com uma frequência relativa a 5% dos respondentes, o que pode indicar a ideia de que trabalhar com bebês não faz parte dessa motivação ou que não seja específico do trabalho que se referem.

As opções menos assinaladas, com um percentual menor que 50%, se associam a fatores extrínsecos à profissão tais como possibilidade de *intervenção social*, *realizar um sonho profissional*, *mais fácil entrar no mercado de trabalho* e *papel de mãe*, sinalizando que não foram decisivos na hora de optar pela profissão. Em síntese, a motivação da escolha profissional está muito ligada às questões afetivas, intrínsecas ao trabalho, em detrimento dos fatores ligados ao mercado de trabalho, extrínsecos da profissão.

4.3.3 Visão do outro sobre a escolha profissional do professor de educação infantil

Com a intenção de entender como os professores de educação infantil se sentem como profissionais a partir da visão do outro, foi perguntado aos sujeitos qual seria opinião dos familiares, dos amigos e pessoal sobre a sua escolha profissional. Os resultados se apresentam conforme os gráficos 3, 4, 5 a seguir:

Gráfico 3 - Opinião da família

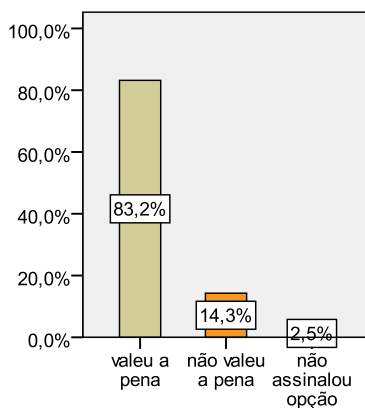


Gráfico 4 - Opinião dos amigos

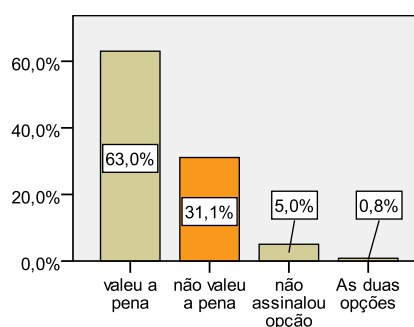
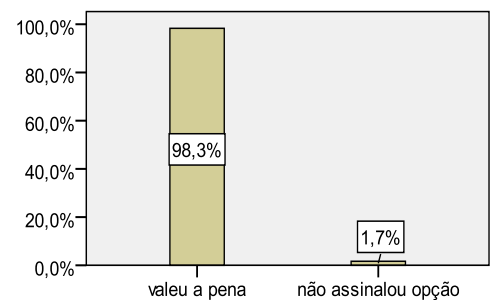


Gráfico 5 - Opinião pessoal



Para a maioria dos sujeitos que respondeu esta questão, a opinião da família (83,2%) e dos amigos (63%) é de que *valeu a pena* a escolha profissional. A opinião pessoal foi unânime ao indicar a opção *valeu a pena* (98,3%), diferente do que

acreditam ser a opinião dos familiares e amigos. Para 14,3% dos professores seus familiares não acham que valeu a pena, e para 31,1% os amigos também discordam da escolha profissional.

A partir de uma leitura criteriosa das justificativas dos sujeitos sobre a visão do outro e de si diante da escolha profissional, foi possível organizá-las em quatro grandes categorias de análise: 1) *Realização pessoal e profissional do professor*; 2) *A natureza e as condições de trabalho da profissão*; 3) *A contribuição da profissão para a criança*; e 4) *A contribuição social da profissão*.

Em relação à visão dos familiares sobre a escolha profissional, as justificativas daqueles que mencionaram que *valeu a pena* (83,2%) pode ser dividida em quatro grupos. O primeiro grupo se destaca pela indicação da maioria (91,8%) dos professores que justificou suas respostas nos aspectos ligados à *realização pessoal e profissional do professor*, o que inclui: fazer o que gosta, afinidade e identificação com a profissão, respeito pela opção, a realização de um sonho, gostar de criança, vocação, ser comunicativa, dar prazer, saber trabalhar com crianças, admiração pela profissão, escolha pessoal, facilidade de ensinar crianças. Demonstrados nos seguintes exemplos:

- *Porque tenho afinidade com a profissão (sujeito 4).*
- *Porque me identifico com o que faço e por vocação (sujeito 14)*
- *Porque estou trabalhando no que gosto e me dá prazer (sujeito 22).*
- *Porque tenho grande facilidade de me envolver com crianças (sujeito 41).*
- *Porque me encontrei naquilo que gosto (sujeito 84).*

Um pequeno grupo, correspondendo a 3,1% das justificativas, remete à *natureza e condições de trabalho desta profissão*, tais como ter um emprego, independência financeira, influência profissional familiar, crescimento pessoal e profissional, conforme os exemplos a seguir:

- *Pelo acesso a concurso público com maiores chances, devido ao maior número de vagas (sujeito 56).*
- *Porque tenho a minha formação e um emprego garantido (sujeito 82).*
- *Porque todos que fazem parte de minha família são professores na área de educação infantil e na área de ensino fundamental (sujeito 99).*

Uma pequena parcela desse grupo (2%) justifica que valeu a pena em função da *contribuição da profissão para a criança*. Destaca-se nesse grupo argumentos que remetem aos resultados da aprendizagem, a fazer a diferença na vida das crianças e ao impacto de seu trabalho no desenvolvimento, como indicam os exemplos a seguir.

- Pelos resultados do dia-a-dia, o retorno do ensino-aprendizagem (sujeito 34).
- Porque de fato sou uma profissional que sente que faz diferença na vida dessas crianças e, por isto, me deixa muito orgulhosa e feliz comigo mesma (sujeito 38).
- Porque percebem a importância do papel do educador no desenvolvimento de nossas crianças que são pouco providas de oportunidades (sujeito 119).

Outra pequena parcela de respostas (3,1%) acentua a *contribuição social da profissão*, ressaltando a formação de cidadãos e de futuros profissionais, tal como apresentam os exemplos:

- Porque é uma profissão onde posso contribuir para uma formação de cidadãos de caráter dignos (sujeito 63).
- Porque além de conseguir um emprego estável, estou contribuindo na formação dos futuros profissionais, cidadãos (sujeito 68).

Dentre os que assinalaram que na opinião dos familiares essa opção profissional *não valeu a pena* (13,7%), todas as justificativas estão voltadas para a *natureza e as condições de trabalho da profissão*, ressaltando os aspectos negativos da profissão, tais como: desgaste físico, desvalorização profissional, má remuneração, profissão trabalhosa.

- Porque é uma profissão trabalhosa, que toma tempo tanto na escola como em casa (sujeito 7).
- Pela desvalorização profissional (sujeito 8).
- Porque a educação não remunera o suficiente o profissional que se dedica tanto à sua profissão (sujeito 30).
- Pelas condições de trabalho (sujeito 50).

Quanto à opinião dos amigos, dentre os que mencionaram ser esta uma escolha que *valeu a pena* (67,8%), um grupo maior de justificativas, referente a 71,2% desse grupo, se enquadra na categoria *realização pessoal e profissional do professor*, ressaltando as realizações de um modo geral com o trabalho, tais como gostar do que faz, gostar de crianças, realizar um sonho.

- Porque realizei o sonho que almejava (sujeito 21).
- Porque primeiro gosto de criança, amo o que faço, acho-as inocente e tenho consciência que eu terei participação na formação da cidadania delas (sujeito 23).
- Porque apesar de ser mais cansativo trabalhar com elas, também é mais prazeroso e gratificante (sujeito 48).
- Porque me realiza profissionalmente (sujeito 102).
- Porque sempre gostei, e quando se gosta do que se faz, tudo fica melhor (sujeito 103).

Outro grupo de justificativas (24,7%) se associa à *contribuição da profissão para a criança* envolvendo argumentos sobre a formação e aprendizagem das crianças. A aprendizagem é indicada de um modo genérico, no entanto, quando é

especificada está associada à alfabetização e à formação para o futuro, conforme mostram os exemplos a seguir:

- *Porque é a primeira formação das crianças, a primeira letrinha, etc. (sujeito 11).*
- *Porque a criança é uma semente que podemos cultivá-la para dar bons frutos (sujeito 17).*
- *Porque podemos fazer parte da formação do caráter da criança como cidadão (sujeito 19).*
- *Porque é gratificante ver a evolução do aprendizado das mesmas crianças (sujeito 64).*
- *Porque através do ofício de professor contribuo para minha sociedade, educando crianças no sentido de levar conhecimentos e aprendizagem para que elas possam ter um futuro melhor (sujeito 66).*

Um pequeno grupo (4,1%) indica que valeu a pena pela *contribuição social da profissão*.

- *Porque contribui para a formação do cidadão do futuro (sujeito 55).*
- *Porque através do ofício de professor contribuo para minha sociedade, educando crianças no sentido de levar conhecimentos e aprendizagem para que elas possam ter um futuro melhor (Sujeito 115).*

Dentre os que indicaram que os amigos acreditam *não ter valido a pena* (32,2%), a totalidade das justificativas sublinha aspectos ligados à *natureza e condições de trabalho*: profissão trabalhosa, desgastante, função que exige muita responsabilidade, mal remunerada, desvalorização profissional.

- *Porque trabalha mais que qualquer profissão (sujeito7).*
- *Pelo fato de ser uma responsabilidade imensa com o indivíduo (sujeito 16).*
- *Porque dá muito trabalho e tem muita responsabilidade (sujeito 57).*
- *Pelo trabalho que eles acham que tem e pela valorização que não é dada pela sociedade e poder público (sujeito 89).*
- *Porque dá muito trabalho e a remuneração é baixa (sujeito 93).*

Nas justificativas apresentadas pelos sujeitos mediante sua própria opinião em relação à escolha profissional, a categoria *realização pessoal e profissional* foi a mais expressiva, referente a 66,4% dos sujeitos.

- *Porque antes trabalhava com adolescente e me realizava, mas percebo que com a educação infantil me sinto mais feliz e realizada, cada dia é um aprendizado diferente (sujeito 24).*
- *Porque gosto muito de trabalhar com crianças (sujeito 54).*
- *Porque é muito gratificante quando fazemos um trabalho por amor e carinho com objetivos de crescer junto às crianças (sujeito 61).*
- *Porque trabalho com um público que retorna a mim todo o carinho e atenção que dedico a elas de forma espontânea e sincera (sujeito 108).*
- *Porque faço o que gosto e aprendo com elas ser um ser humano melhor (sujeito 112).*

Um segundo grupo de justificativas se associa à *contribuição da profissão para a criança* (30,1%). Os argumentos acentuam os aspectos da aprendizagem da

criança, a preparação para o futuro, comportamento da criança, a preparação para as séries posteriores, defesa dos direitos da criança, conforme podem ser vistos nos exemplos a seguir:

- *Porque é gratificante poder ver uma criança aprender seus primeiros ensinamentos (sujeitos 15).*
- *Porque é um público gostoso e fofo de se conviver. Além do que estou contribuindo na formação de pessoas que serão os futuros cidadãos e meu trabalho faz a diferença quando há dedicação (sujeito 53).*
- *Porque é preparar as crianças para que não tenham dificuldades nas séries que virão (sujeito 73).*
- *Porque cada vez mais percebo da importância e necessidade de ir em defesa dos direitos da educação infantil (sujeito 96).*
- *Porque tenho dado muita contribuição na formação de crianças carentes (sujeito 115).*

Uma pequena parcela de justificativas se associa à *contribuição social da profissão* correspondente a apenas 3,5% dos professores, o que inclui a melhoria da sociedade, da humanidade e formação de valores:

- *Porque a educação infantil é a base da educação e a cada dia me faz bem ver os resultados que venho alcançando através do meu trabalho, sabendo que estou fazendo algo por essas crianças e por uma sociedade melhor (sujeito 34).*
- *Porque diante de tudo e todos acredito que estou contribuindo um pouco para melhorar essa humanidade que anda tão perdida (sujeito 63).*
- *Porque é gratificante observar a aprendizagem das crianças e saber que contribui para melhorar a sociedade (sujeito 95).*
- *Porque sei que posso contribuir no desenvolvimento dessas crianças e em um processo social que converge para a formação dos valores de uma nação (sujeito 119).*

Conforme pode ser observado no quadro abaixo, grande parte das justificativas dadas pelos professores sobre a opinião dos familiares, amigos e a opinião pessoal sobre a escolha profissional como válida está ligada à *realização pessoal e profissional do professor*, o segundo grupo de justificativas mais mencionadas se concentra na *contribuição da profissão para a criança*. Para aqueles que mencionaram não ter sido uma boa escolha profissional, as justificativas dos grupos sobre as visões dos familiares e amigos se concentram nas questões ligadas à *natureza e condições de trabalho*.

Quadro 22 – Representação dos professores sobre a opinião da família, amigos e pessoal mediante a escolha profissional

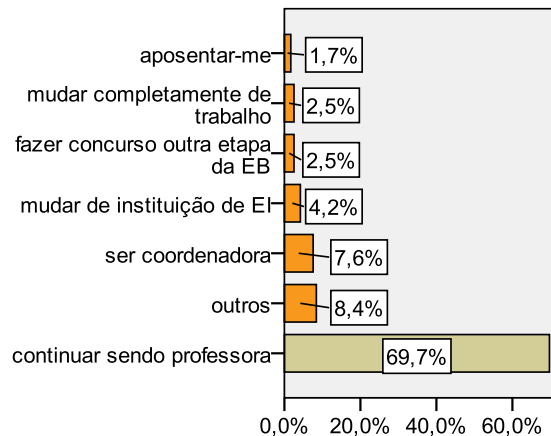
Categorias	Opinião da Família		Opinião dos Amigos		Opinião Pessoal	
	Valeu 86,3%	Não Valeu 13,7%	Valeu 67,8%	Não Valeu 32,2%	Valeu 100%	Não Valeu
Realização pessoal e profissional do professor	91,8%	0	71,2%	0	66,4%	0
Natureza e condições de trabalho da profissão	3,1%	100%	0%	100%	0%	0
A contribuição da profissão para a criança	2%	0	24,7%	0	30,1%	0
A contribuição social da profissão	3,1%	0	4,1%	0	3,5%	0

A opinião emitida pelos professores sobre o que consideram ser a opinião dos familiares e amigos sobre a escolha profissional destaca mais os aspectos ligados ao próprio sujeito dando menor ou nenhuma ênfase aos aspectos ligados à criança, o que é natural na relação familiar e de amizade. Interessante notar que as questões ligadas à criança aparecem quando o sujeito emite a sua própria opinião sobre a sua escolha profissional nas justificativas sobre os aspectos ligados à *realização pessoal e profissional* e à *contribuição do professor e da profissão para a criança*. Apesar de os professores defenderem ser válida a escolha profissional, na maioria das vezes mediada pela relação afetiva e aprendizagem com as crianças, fazem algumas ressalvas acerca da *natureza e condições de trabalho* dadas a eles. Em síntese, as respostas positivas sobre o trabalho do professor se relacionam às questões intrínsecas ao trabalho e as negativas às extrínsecas à profissão.

4.3.4 Expectativa de permanência na profissão

Com a intenção de comparar a motivação inicial com as expectativas atuais de permanência na profissão, foi destinada uma questão fechada (questão 7) com a opção de se assinalar apenas uma alternativa. Apesar das ressalvas mencionadas nas questões sobre a escolha profissional, a perspectiva de trabalho para a maioria dos professores para os próximos anos é a de permanecerem no campo profissional que atuam, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Perspectiva de trabalho para os próximos anos



A maioria dos sujeitos (69,7%) sinalizou querer *continuar sendo professora*, um percentual considerado bastante elevado. Dentre as opções que indicam alguma mudança o percentual apresentado pode ser considerado irrisório mediante a totalidade que expressa permanecer na área. Importante destacar que 2/3 dos respondentes têm acima de 5 anos de magistério e metade deles tem acima de 5 anos como professor de educação infantil, o que pode indicar que o tempo de trabalho contribui para a perspectiva de permanência nele.

Esta relação entre tempo de trabalho e permanência na profissão é ressaltada nos estudos de Micarello (2006) e Oliveira-Formosinho (2002), indicando grandes possibilidades de colaborar para o sentimento de pertencimento à profissão.

Oliveira-Formosinho (2002), fundamentada no estudo de Katz (1977), e Ven (1988), sobre o desenvolvimento profissional de educadoras de infância, apontam diversos estágios da carreira, que vão do estágio de sobrevivência/noviço (os contatos iniciais com a realidade prática seja como estagiários, seja como assistentes ou auxiliares) ao da maturidade profissional/prático influente (anos de experiência, o que permite um alargamento na atuação profissional), caracterizando assim a relação que o professor vai desenvolvendo, com o passar do tempo, com a própria profissão. As experiências vividas e o modo como os profissionais se sentem na relação com o próprio trabalho é o que vai determinar a sua permanência, ou não, na profissão.

De um modo geral, a dimensão campo profissional indica que a motivação inicial da escolha profissional partiu de algo que já sabiam sobre a profissão e que valeu a pena mediante aos aspectos intrínsecos à profissão, de gostar do que faz,

das crianças e dos resultados obtidos com elas. Apesar de entenderem que parte dos familiares e amigos considera a escolha da profissão não válida pelas condições de trabalho, a maioria confirma a escolha ao indicar que pretende permanecer na profissão.

Os dados sugerem que o *status* da profissão é considerado desvalorizado socialmente, algo que aparece nas entrelinhas da opinião pessoal de alguns professores e explicitamente no que consideram ser a opinião dos pais e dos amigos. No entanto, o retorno pessoal e profissional advindo da profissão parece contar mais.

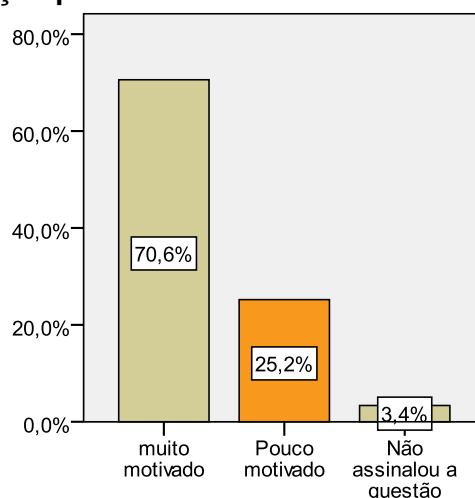
4.4 Imagem do trabalho

Com a intenção de identificar onde se ancoram as imagens do trabalho do professor de educação infantil, foram destinadas questões (6, 8, 9, 10, 11 e 12) sobre motivação, satisfação, expectativa, dificuldades, conforme será exposto a seguir.

4.4.1 Motivação como professor de educação infantil

Ao ser indagada sobre o grau de motivação como professores de educação infantil, a maioria indicou estar muito motivada, conforme se observa no gráfico 7.

Gráfico 7 – Motivação profissional



Dentre os que assinalaram a questão, 94,6% dos sujeitos apresentaram alguma justificativa. Para melhor compreender as razões indicadas nas respostas

sobre a motivação, foi utilizada a análise de conteúdo, chegando-se às seguintes categorias de análise indicadas nos quadros 23 e 24:

Quadro 23 - Categorias de análise para as justificativas sobre a opção MUITO MOTIVADO(A)

Categorias de análise	Nº de Respostas	Porcentagem
Realização pessoal e profissional do professor	54	70,1 %
Contribuição da profissão para a criança	15	19,5%
Contribuição social da profissão	5	6,5%
Natureza e condições de trabalho	3	3,9%

Dentre os professores que justificaram que se sentem *muito motivados* (70,1%), as respostas indicam que esta motivação está ligada aos aspectos voltados à *realização pessoal e profissional do professor*, como mostram os exemplos abaixo:

- *Porque eu gosto do meu trabalho, independente de ser uma profissão não muito valorizada (sujeito 14).*
- *Porque gosto de trabalhar com crianças (sujeito 25).*
- *Porque a cada dia aprendo com eles, me sinto realizada naquilo que faço e sei fazer (sujeito 37).*
- *Porque gosto da rotina, considero o trabalho maravilhoso, apesar de todas as dificuldades circunstanciais (sujeito 38).*
- *Porque tudo que se faz com a criança, ou melhor, todo o tipo de trabalho é prazeroso (sujeito 82).*

Observa-se nestas justificativas que a motivação está associada ao gostar do que faz, gostar de trabalhar com crianças, ao fato de aprender coisas novas. Observa-se também que apesar da motivação alguns respondentes fazem ressalvas sobre algumas dificuldades sentidas no trabalho, seja em relação às famílias, seja em relação à desvalorização profissional.

Um segundo grupo (19,5%) indica a *contribuição da profissão para a criança*, cujos aspectos envolvem a felicidade alcançada com o resultado obtido pelo aprendizado, pelas carências que a profissão pode suprir indicadas nas justificativas a seguir:

- *Porque a carência de criança da periferia me motiva a profissão (sujeito 21).*
- *Percebo que a felicidade delas com a atenção que dedico, o que muitas vezes falta em casa (sujeito 24).*
- *Porque quero ver a aprendizagem das crianças e o resultado também depende do meu desempenho motivacional (sujeito 27).*

- *Pelo que é executado com essa modalidade também pelo prazer de trabalhar com as crianças (sujeito 89).*
- *Sendo a criança um ser em formação, precisa muito de nossos cuidados, ensinando e educando (sujeito 96).*

Percebe-se que alguns professores são movidos pela missão de suprir algumas necessidades das crianças, principalmente pela sua condição social, que muitas vezes não são sanadas pelas famílias, sejam estas necessidades de afeto, cuidados ou mesmo material. Ao perceberem os resultados obtidos, sentem-se realizados e cada vez mais motivados com o trabalho que realizam.

Um pequeno grupo (6,5%) menciona aspectos ligados à *contribuição social da profissão* como se através do trabalho que realizam pudessem colaborar de modo efetivo para a melhoria das questões sociais, como mostram os exemplos a seguir:

- *Porque trabalhar com geração e espero que sejam realizados nas suas escolhas futuras (sujeito 39).*
- *Porque estou contribuindo na formação de cidadãos críticos e responsáveis para conviverem na sociedade (sujeito 55).*
- *Porque estou formando, construindo bases para um futuro melhor (sujeito 63).*
- *Pelas questões sociais que posso contribuir (sujeito 75).*

Outro grupo (3,9%) percebe a motivação na *natureza e condições de trabalho da profissão*, pela estrutura, valorização e apoio recebidos, tais como ilustram os exemplos abaixo:

- *Porque trabalho em uma escola modelo, temos profissionais, materiais, projetos etc, que só ajudam no nosso dia-a-dia (sujeito 71).*
- *Porque onde trabalho tenho todo apoio (sujeito 84).*
- *Porque na escola que trabalho sou valorizada como profissional que sou (sujeito 113).*

Diante da opção *pouco motivados* as justificativas se organizaram em torno de três categorias de análise: 1) *A natureza e as condições de trabalho, gestão, e a relação família x instituição:*

Quadro 24 - Categorias de análise para as justificativas sobre a opção POUCO MOTIVADO(A)

Categoria de análise	Nº de Respostas	Porcentagem
A natureza e as condições de trabalho	19	67,9%
Gestão	7	25%
Relação família x instituição	2	7,1%

Os aspectos ligados à categoria *A natureza e as condições de trabalho* são indicados como os que geram menos satisfação no trabalho como professor, de educação infantil, sendo estes relacionados à falta de material didático, às formações oferecidas, à desvalorização profissional, salário, conforme apresentam os exemplos:

- *Porque as escolas não são adaptadas para crianças e poucos materiais, como brinquedos, livros, etc (sujeito 3).*
 - *Pela falta de recursos humanos e materiais, auxiliar de sala e materiais pedagógicos, mas me sinto motivada com o trabalho que realizo (sujeito 26).*
 - *Porque as dificuldades são muitas, falta condição de um trabalho digno e mesmo assim somos cobradas pela sociedade (sujeito 32).*
 - *Porque falta interesse por parte da rede em melhorar as condições de trabalho (sujeito 48).*
- Porque a própria sociedade dá pouco valor e não sabe a importância, o que é uma criança pequena em uma escola. Acho a remuneração pouca (sujeito 80).*

A falta de motivação também está relacionada com a *gestão* à qual estão subordinados, de modo que apontam a falta de investimentos na área, falta de cursos de capacitação, falta de apoio, falta de incentivo, tais como ilustram os exemplos:

- *Pelo descaso por parte da secretaria que é muito grande, negligenciando seu papel e deixando a desejar em seus investimentos (sujeito 49).*
- *Por não haver interesse da gestão desta escola pela educação infantil, não temos condições de realizar o trabalho que gostaríamos (sujeito 52).*
- *Porque não tem cursos de capacitação. (sujeito 57).*
- *Porque não tenho apoio e nem ajuda do corpo diretivo e da coordenação, onde o trabalhar tem que ser algo em conjunto. (sujeito 60).*
- *Porque poderia ter mais estímulos externos, já que por minha própria conta sempre procuro por isso. (sujeito 86).*

Um pequeno grupo de justificativas referente a 7,1% dos sujeitos se enquadra na categoria *relação família x instituição*, sublinhando a falta de

compromisso relacionada à instabilidade da frequência das crianças como um agravante à motivação do trabalho do professor:

- *Porque na maioria das vezes os pais jogam os filhos na escola deixando toda e qualquer responsabilidade nas mãos dos professores. Isso não deveria ser assim. (sujeito 10)*
- *Porque a frequência dos alunos é muito instável, falta comprometimento da família. (sujeito 100)*

Observa-se que a maioria das justificativas dos sujeitos que assinalaram sentir-se desmotivados com o trabalho de professor de educação infantil se enquadram na categoria *natureza e condições de trabalho*, ressaltando a desvalorização social da profissão e a falta de estrutura, que são aspectos extrínsecos da profissão.

Desse modo, os dados mostram que a maioria dos professores de educação infantil sente-se motivada, apesar das ressalvas sobre as condições de trabalho. A motivação está muito ligada à *realização pessoal e profissional do professor* proporcionada por fatores relacionais com a criança, sendo esta fonte de troca de amor, carinho e conquistas em termos de ensino e aprendizado.

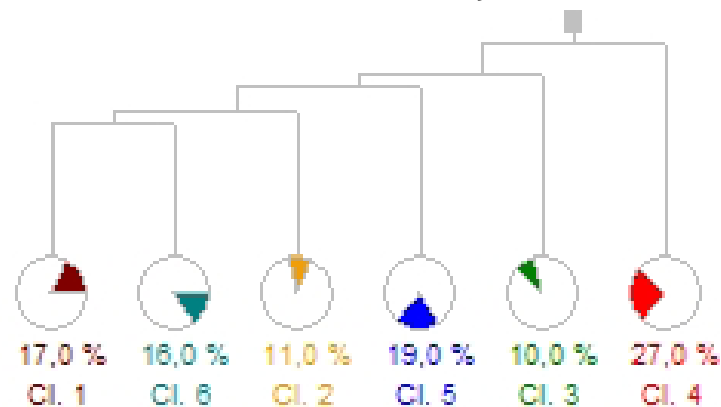
4.4.2 A satisfação como professor de educação infantil

Para identificar a satisfação dos professores de educação infantil em seu trabalho foram destinadas duas questões (8 e 12), uma aberta e uma fechada, voltadas para os aspectos que causam maior satisfação e o nível de satisfação dos professores, organizadas conforme os tópicos a seguir.

4.4.2.1. Aspectos que causam maior satisfação aos professores no trabalho na educação infantil

Dos 119 sujeitos, apenas dois não responderam esta questão (8). Como recurso de processamento dos dados foi utilizado o *software* ALCESTE. O programa considerou uma classificação hierárquica descendente de 88% dos segmentos dos textos processados, correspondendo a um total de 117 UCEs e organizou o discurso em seis classes, conforme indica o dendograma abaixo:

Ilustração 1 - Dendograma das classes sobre os aspectos que causam maior satisfação



O agrupamento das palavras organizadas em classes pelo ALCESTE conforme o radical e a relação entre elas, juntamente com o conhecimento do tema de pesquisa na literatura tornaram possível avançar algumas hipóteses interpretativas, permitindo visualizar diferentes aspectos de maior satisfação em relação ao trabalho para o professor de educação infantil explicitadas a seguir.

A **classe 1**, composta por 18 UCEs referente a 17% do *corpus* processado, apresenta as palavras *criança(1)*, *crianças(18)*, *relação(3)*, *amor(2)*, *escrita(2)*, *cognitivo(2)*, *atividades(2)*, com presenças mais significativas, conforme os exemplos fornecidos pelo programa:

- O trabalho com as crianças, a relação afetiva, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita (sujeito 113).
- Quando percebo o crescimento cognitivo das crianças, a interação delas com as atividades propostas (sujeito 5).
- O amor que recebo das crianças (sujeito 68).
- O amor das crianças para com você e o desenvolvimento em todas as áreas (sujeito 80).
- Ver as crianças diante das atividades trabalhadas evoluindo no seu interagir e aprendizado (sujeito 85).

Esta classe sublinha a importância da criança no trabalho do professor seja no aspecto relacional afetivo, seja nos progressos cognitivos percebidos nas crianças a partir das atividades trabalhadas.

A segunda classe relacionada, a **Classe 6**, correspondente a 17 UCEs (16%), apresenta *contato(4)*, *criança(1)*, *crianças(18)*, *aprender(4)*, *novas(1)* *novo(2)*, *mundo(2)*, *dia-a-dia(2)*, como as palavras de presença significativa e os exemplos a seguir:

- O contato com o mundo da criança é fascinante. As crianças estão sempre querendo aprender coisas novas (sujeito 76).
- O dia-a-dia com as crianças, vê-las aprendendo as letras e descobrindo um mundo novo, um mundo letrado (sujeito 38).
- O dia-a-dia com as crianças e o fato de termos que pesquisar constantemente (sujeito 108).
- Estar em contato com as crianças (sujeito 114).
- O contato com as crianças e seu desenvolvimento (sujeito 26).

Nesta classe é destacado como aspecto de satisfação no trabalho do professor o contato com a criança e o seu mundo, o modo como descobrem coisas novas e aprendem no dia-a-dia.

Na **classe 2**, composta por 11 UCEs equivalente a 11% do *corpus* processado, é apresentada por um conjunto de palavras de presenças significativas: *conhecimento*(2) *conhecimentos*(2), *poder*(4), *ano*(5), *saber*(5), *criança*(1) *crianças*(18) e os seguintes exemplos:

- Acompanhar o processo de aquisição do conhecimento pela criança e poder compartilhar dos momentos lúdicos juntamente com as crianças e encerrar cada ano letivo sabendo que minhas crianças evoluíram em diferentes aspectos (sujeito 110).
- Poder compartilhar meus conhecimentos, ser um agente multiplicador, voltar a ser criança (sujeito 43).
- Ver o carinho das crianças por mim. Saber que ao longo do ano eu repassei alguns dos meus conhecimentos e obtive retorno (sujeito 60).
- Perceber como a criança aprende e se desenvolve ao longo do ano (sujeito 58).
- Observar a diferença de como as crianças chegam na escola no início do ano e o aprendizado que adquirem no decorrer do mesmo, terminando o ano mais habilidosas e preparadas (sujeito 55).

Esta classe também apresenta a palavra *criança* de modo relevante, no entanto a relação de satisfação apresentada se dá pelo o poder que o professor tem de contribuir para a construção do conhecimento, do saber da criança durante o ano letivo. É como se o professor assumisse uma postura mediadora no processo de construção dos saberes da criança.

A **classe 5** composta por 20 UCEs (19%) destaca as seguintes palavras com presença mais significativa: *formação*(6), *contribui*(5), *dia*(5), *dias*(1), *desenvolvimento*(8), *ver*(8), *realização*(1), *realizada*(1), *criança*(1), *crianças*(18), *saber*(5), *avanço*(2).

- Ver a evolução de uma criança e saber que contribui com o desenvolvimento dela (sujeito 62).
- Ver o desenvolvimento educacional de uma criança evoluindo (sujeito 88).
- Saber que contribui na formação dessas crianças (sujeito 111).
- As crianças, sinto a cada dia que estou plantando uma sementinha, percebo que o meu trabalho contribui para sua formação (sujeito 50).

- Ver uma criança conseguindo ler (sujeito 73).

Tal agrupamento pode indicar que o aspecto de maior satisfação para este grupo é a contribuição do trabalho do professor na formação, evolução e desenvolvimento da criança. Nota-se que a criança é ressaltada nessa relação de satisfação como objeto de trabalho.

Na **classe 3**, composta por 10 UCEs referente a 10% do *corpus* processado, o ALCESTE identifica a incidência das seguintes palavras significativas: *resultado* (4), *resultados* (3), *parte* (7), *trabalhado* (1), *trabalho*(6), *dia* (5) *dias* (1), *faz* (1), *fazer* (2) e *felizes* (2) e os exemplos a seguir:

- Os resultados obtidos com o trabalho executado, a gratidão por parte deles, o respeito (sujeito 89).
- Fazer parte do desenvolvimento das crianças e perceber que elas estão felizes com o meu trabalho (sujeito 112).
- O resultado do trabalho que vem sendo desenvolvido no cotidiano (sujeito 34).
- Fazer parte de tudo que faz parte do processo de ensino-aprendizagem (sujeito 67).
- Quando vejo o resultado do que foi trabalhado em sala (sujeito 46).

Este agrupamento sugere que o aspecto que causa mais satisfação no trabalho do professor é o resultado obtido com o trabalho no dia-a-dia e o retorno que isso traz para o professor através do retorno das crianças, pelo modo como se sentem felizes.

A **classe 4** constituída por 27 UCEs (27%) está composta pelas palavras de presença mais significativas *aluno*(5), *alunos*(22), *carinho*(5), *aprendizado*(2), *aprendizagem*(8), *pratica*(2), *praticas*(1), *crescimento*(4), *evolução*(4), *satisfação*(3) e os seguintes exemplos:

- O carinho dos alunos e a satisfação em perceber a evolução da aprendizagem (sujeito 64).
- O carinho dos alunos (sujeito 10).
- A aprendizagem dos meus alunos (sujeito 18).
- Falta de recursos, crescimento como pessoa, desenvolvimento dos educandos, satisfação como o carinho sincero dos educandos (sujeito 97).
- O carinho das crianças, os questionamentos dos pais em relação a aprendizagem, a valorização da minha pratica pedagógica e por fim quando acontece de fato a aprendizagem dos alunos, lógico que dentro de suas limitações (sujeito 23).

As palavras e o modo como se relacionam indicam que o carinho dos alunos e a aprendizagem provocam imensa satisfação. Importante destacar que esta é a única classe que reúne a palavra aluno e tem a maior incidência de UCE's (27%), o que indica que quase um terço dos professores concebe as crianças como alunos. Essa afirmativa se confirma pela ausência significativa da palavra criança (-42).

No conjunto das classes obtidas nesta questão, pode-se identificar as noções mais presentes sobre a causa de maior satisfação no trabalho do professor de educação infantil. Dentre as seis classes, quatro (1, 2, 5, 6) indicam a criança como objeto do trabalho do professor e uma das causas de sua satisfação. Os resultados que alcançam com o aprendizado, desenvolvimento e conhecimentos adquiridos pelas crianças assim como o carinho e amor dispensados por elas aos professores fazem parte desta satisfação. Nesta relação com a criança, é percebida a existência de um grupo que concebe as crianças como alunos e que também indica a dimensão afetiva como aspecto importante da satisfação no trabalho como professor de educação infantil.

4.4.2.2 Nível de satisfação diante de algumas características ligadas ao trabalho de professor

Com o objetivo de identificar o grau de satisfação dos professores mediante algumas características do trabalho do professor de educação infantil (questão 12), foi pedido que os respondentes o indicassem em uma escala de valores de 1 a 4, do seguinte modo: Insatisfeita = 1; Indiferente = 2; Satisfeita = 3; Muito Satisfeita = 4. Para viabilizar a análise, as opções foram dispostas em quadros organizados em categorias: 1) Contexto físico e relacional; 2) Aspectos intrínsecos da profissão; 3) Aspectos extrínsecos da profissão; e 4) A imagem do outro, i.e., as mesmas categorias utilizadas nos questionários de Ongari e Molina (2003).

Quadro 25 - Contexto físico e relacional

Características do trabalho do professor	Não respondeu (%)	Insatisfeita (%)	Indiferente (%)	Satisfeita (%)	Muito satisfeita (%)	Soma de satisfeita com muito satisfeita
O ambiente físico (espaço e decoração)	2,5	32,8	16,8	39,5	8,4	47,9%
O relacionamento com os pais das crianças	1,7	25,2	18,5	48,7	5,9	54,6%
As suas colegas de trabalho	2,5	0,8	12,6	56,3	27,7	84%
A coordenação	2,5	9,2	16	54,6	17,6	72,2%

Diante do elemento *contexto físico e relacional*, os professores indicam as *suas colegas de trabalho* como o elemento que causa maior satisfação em seu trabalho, seguido pela relação com a *coordenação*, considerando a soma dos índices de **satisfeita** e **muito satisfeita**. Os elementos *ambiente físico* e o *relacionamento com os pais*, apesar de apresentarem expressivos índices de satisfação, também expressam consideráveis índices de insatisfação, principalmente com o *ambiente físico*.

Quadro 26 - Aspectos intrínsecos da profissão

Características do trabalho do professor	Não respondeu (%)	Insatisfeita (%)	Indiferente (%)	Satisfeita (%)	Muito satisfeita (%)	Soma de satisfeita com muito satisfeita
A possibilidade de uma formação contínua	2,5	10,9	18,5	51,3	16,8	68,1%
A natureza e a dinâmica do seu trabalho	2,5	4,2	10,1	69,7	13,4	83,1%
O cuidar de crianças pequenas	2,5	0,8	5,9	63	27,7	90,7%
A possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar	4,2	4,2	12,6	56,3	22,7	79%
A sua competência profissional	2,5	1,7	1,7	63	31,1	94,1%
As conquistas e descobertas das crianças	1,7	1,7	5	37,8	53,8	91,6%
A interação com as crianças	1,7	0,8	3,4	34,5	59,7	94,2%

Diante dos aspectos intrínsecos da profissão, ao somar os índices de **satisfeita** e **muito satisfeita**, é visível nos resultados o alto nível de satisfação, o que reforça a importância dos aspectos ligados à realização pessoal e profissional do professor. Percebe-se que este aspecto do trabalho do professor está fortemente ligado à relação do professor com a criança, sendo a *interação com as crianças* (94,2%), *as conquistas e as descobertas das crianças* (91,6%) e o *cuidar das crianças pequenas* (90,7%) os pontos que apresentam os índices mais próximos de 100%. Neste grupo de alto índice de satisfação há um destaque percentual da satisfação acerca da própria *competência profissional* (94,1%). A *possibilidade de uma formação contínua* (68,1%), *a natureza e a dinâmica do seu trabalho* (83,1%) e *a possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar* (79%) também apresentam índices consideráveis de satisfação, mas também são indicadas por

parte dos sujeitos como aspectos que geram alguma insatisfação nos professores em seu trabalho. De modo geral, são aspectos que causam mais satisfação ao professor em seu trabalho.

Quadro 27 - Aspectos extrínsecos da profissão

Características do trabalho do professor	Não respondeu (%)	Insatisfeita (%)	Indiferente (%)	Satisfeita (%)	Muito satisfeita (%)	Soma de satisfeita com muito satisfeita
O horário de trabalho	0,8	7,6	20,2	53,8	17,6	71,4%
A estabilidade do seu cargo	2,5	1,7	7,6	53,8	34,5	88,3%
O salário	2,5	47,1	16,8	31,1	2,5	33,6%
O plano de carreira	4,2	35,3	22,7	33,6	4,2	37,8%

Dentre os elementos que compõem os aspectos extrínsecos da profissão, a *estabilidade do seu cargo* e o *horário de trabalho* são os que apresentam maiores índices de satisfação, 88,3% e 71,4% respectivamente, e o *salário* (47,1%) e o *plano de carreira* (35,3%) são os pontos que geram maior insatisfação entre os professores, apesar de um grupo indicar alguma satisfação em relação a estes dois pontos o que indica uma divisão de opinião entre os sujeitos.

Quadro 28 - A imagem do outro

Características do trabalho do professor	Não respondeu (%)	Insatisfeita (%)	Indiferente (%)	Satisfeita (%)	Muito satisfeita (%)	Soma de satisfeita com muito satisfeita
O reconhecimento dos pais	4,2	13,4	28,6	42,9	10,9%	53,8%
O reconhecimento da Coordenação Pedagógica, da Prefeitura, etc.	6,7	19,3	25,2	37,8	10,9%	48,7%

O nível de satisfação em relação à imagem do outro é maior diante do *reconhecimento dos pais* (53,8%) do que o *reconhecimento da coordenação pedagógica, da prefeitura, etc.*

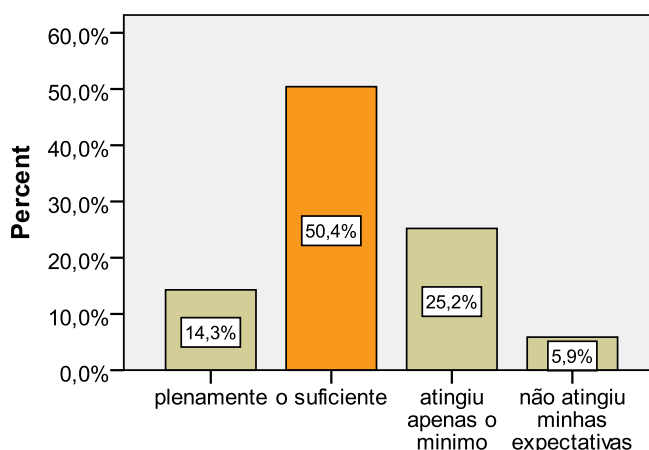
Conforme a distribuição do quadro é possível identificar que a maioria dos sujeitos deste estudo envolve as *conquistas e descobertas das crianças* (53,8%) e a *interação com as crianças* (59,7%). As características que foram as de maior incidência de insatisfação foram o *salário* (47,1%) e o *plano de carreira* (35,3%).

De um modo geral, percebe-se que os maiores níveis de satisfação estão ligados aos aspectos intrínsecos do trabalho, principalmente aqueles que estão ligados às crianças e os índices mais baixos ligados aos aspectos extrínsecos do trabalho, em destaque a desvalorização profissional, reafirmando o que destacam as questões anteriores sobre a satisfação.

4.4.3 Expectativa em relação ao trabalho

Com a intenção de avaliar a expectativa do trabalho atual dos professores quando comparada à opção de escolha da profissão, foi elaborada uma questão (10) com algumas opções de respostas com graus variados de expectativa. O resultado consta no gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 – Expectativa atual do trabalho atual



Os dados indicam de maneira geral que o trabalho atual como professor de educação infantil corresponde em parte às expectativas iniciais. Apenas 14,3% dos sujeitos indicam estar plenamente satisfeitos, a metade dos professores (50,4%) sugere que o trabalho atual corresponde as suas expectativas o suficiente, um quarto (25,2%) indica que atingiu apenas o mínimo, e para um pequeno grupo (5,9%) o trabalho atual não atingiu as expectativas iniciais.

Somando-se os resultados dos que indicam estar com as suas expectativas *plenamente* e *o suficiente* atendidas, a maioria dos professores (64,7%) confirma indiretamente o alto nível de satisfação e motivação em relação ao próprio trabalho. Cabe ressaltar que os aspectos relacionados nas questões anteriores indicam uma satisfação e motivação global em relação ao trabalho, e apesar de indicarem

algumas ressalvas nas questões diretas anteriores (6 e 8), que causam insatisfação ou que desmotivam o professor, esta questão que trata das expectativas confirma que os professores estão satisfeitos com o trabalho atual.

4.4.4 Dificuldades

Para identificar as dificuldades sentidas pelos professores em seu trabalho como professor de educação infantil foram destinadas duas questões com este intento, uma específica sobre as dificuldades (9) e outra sobre os aspectos considerados cansativos no trabalho (11), conforme as análises a seguir.

4.4.4.1 As dificuldades como professores de educação infantil

A questão 9 foi dividida em quatro tipos de supostas dificuldades que os professores poderiam encontrar em seu trabalho: *em relação às crianças, aos pais, à instituição; e a si mesmo*. Dos 119 sujeitos, 18 (15,1%) não responderam, 5 (4,2%) mencionaram não apresentar nenhuma dificuldade, restando 106 (80,7%) que indicaram alguma dificuldade dentre as perspectivas apresentadas. Com base na análise do conteúdo, as respostas foram organizadas em categorias de análise.

Quanto às dificuldades em *relação às crianças*, as respostas apresentadas foram organizadas em quatro categorias de análise: *comportamento, aspectos operacionais, aprendizagem e contexto social*, como apresenta o quadro 29 a seguir:

Quadro 29 - Dificuldades em relação às Crianças

Categoria	Nº de respostas	Porcentagem
Comportamento	38	70,4%
Aspectos operacionais	7	13%
Aprendizagem	5	9,2%
Contexto social	4	7,4%

A categoria *comportamento* (70,4%) apresenta o maior percentual e agrupa as dificuldades que se associam ao comportamento das crianças, tais como: problemas com a frequência, agressividade, falta de limites, problemas psiquiátricos,

de higiene, falta de educação e disciplina, conflitos típicos da criança pequena.

Destacam-se os exemplos a seguir:

- *Falta de limites, evasão, pouca assiduidade (sujeito 90).*
- *Pela agressividade das crianças (sujeito 59).*
- *Pela falta de educação e de princípios que se aprende em casa (sujeito 49).*
- *Pela higiene (sujeito 69).*
- *Por apresentarem déficit de comportamento e aprendizagem (sujeito 51).*
- *Quando não querem conversar (sujeito 71).*
- *Quando elas se isolam por alguns motivos (sujeito 96).*

Em segundo lugar estão as dificuldades associadas aos aspectos operacionais (13%), ou seja, que indicam situações em que o(a) professor(a) não consegue lidar com as crianças na sua relação de trabalho, situações que envolvem a quantidade de crianças, suprir necessidades que entende não ser de sua função, saber resolver situações de conflito e entender as necessidades relativas às crianças, descritas nos seguintes exemplos:

- *São muitas as crianças para tomar conta sozinha (sujeito 5).*
- *Suprir as necessidades que não me diz respeito (sujeito 10).*
- *Dificuldades com as crianças no sentido de procurar entendê-las, seus anseios e angústias e compreender um pouco os pequenos (sujeito 66).*
- *Quanto a atender as necessidades individuais (sujeito 114).*

Os problemas com a *aprendizagem* são apontados por 9,2% dos professores, que destacam os níveis e *déficits* de aprendizagem como principais dificuldades nesse sentido:

- *Algumas têm déficits de atenção (sujeito 17).*
- *Pouco acompanhamento por parte dos pais em nível de aprendizado (sujeito 55).*
- *Deficientes com DA e DM (sujeito 87).*
- *Dificuldade de aprendizagem (sujeito 103).*

Por fim, um grupo menor de respostas indica dificuldades relativas ao contexto social (7,4%), geralmente associadas ao contexto familiar das crianças, tais como os exemplos a seguir:

- *Pelo ambiente que vivem (sujeito 63).*
- *Pela realidade que eles vivem (sujeito 72).*
- *Vêm com fome e sem limites (sujeito 78).*
- *O meio em que estão inseridas (sujeito 119).*

As dificuldades apontadas pelos professores em relação às crianças demonstram algumas representações sobre a criança, a família e o próprio trabalho, principalmente as que estão ligadas ao comportamento. Muito desses comportamentos considerados impertinentes está relacionado pelos professores ao

modo como as famílias têm cuidado e educado as crianças, de modo que reflete diretamente no comportamento destas nos espaços públicos, neste caso na instituição educacional. Concernente a esta representação em torno do comportamento das crianças os professores apresentam também um despreparo ao lidarem com os conflitos típicos da infância, gerando nestes certa ansiedade e/ou insatisfação. Diante do incomum e considerado alheio ou estranho a sua função, o professor atribui a outros, seja ao contexto social, à família ou à própria criança, a falta de alguns atributos que porventura possam gerar ou sanar tais dificuldades, dentre estas estão os *déficits* e a condição social dos sujeitos. A ausência de uma definição de papéis e de conhecimentos sobre o que é específico da criança por parte dos professores e das famílias fomenta um campo de tensão inviabilizando um trabalho que poderia ser desenvolvido conjuntamente.

A tensão indicada pode ser mais bem compreendida nas dificuldades indicadas em *relação aos pais* (80,2%), as quais foram organizadas em torno de três categorias de análise: *acompanhamento da aprendizagem das crianças*, *relacionamento interpessoal* e *nível de escolaridade* dos pais, conforme o quadro 30 abaixo:

Quadro 30 - Dificuldades em relação aos Pais

Categoria	Nº de resposta	Porcentagem
Acompanhamento da aprendizagem das crianças	67	87%
Relacionamento interpessoal	9	11,7%
Nível de escolaridade	1	1,3%

Como apresentado no quadro, as dificuldades em torno do *acompanhamento dos pais do aprendizado das crianças* compreende um alto índice das respostas (87%) e reforçam a questão anterior sobre a tensão entre as instituições familiar e educacional. Essa tensão fica mais bem ilustrada nos exemplos a seguir:

- *Falta de interesse em ajudar seus filhos em casa (sujeito 12).*
- *Quando respondem as atividades de seus filhos (sujeito 15).*
- *Não contribuem para o trabalho do professor (sujeito 18).*
- *Pelo desinteresse pela educação dos filhos e de reconhecimento profissional (sujeito 48).*
- *A participação deles é pouca e já não ensinam limites aos filhos (sujeito 62).*
- *Não se interessam, nem motivam as crianças, só querem saber de bolsa escola (sujeito 65).*

- *Pelo acompanhamento das crianças, batem e deixam muito soltos na rua (sujeito 75).*
- *Pela ausência nos eventos promovidos pela escola (sujeito 113).*

Acompanhando ou não, colocando ou não limites nas crianças, cada qual a seu modo, parece que as diferenças permanecerão, assim como as dificuldades de acompanhamento.

Dentre os aspectos ligados ao *relacionamento interpessoal* (11,7%) estão: a dificuldade de contato, reclamações, falta de diálogo, falta de reconhecimento do professor, o modo como tratam os filhos, são aspectos que geram dificuldade de relacionamento com os pais, como indicam os exemplos abaixo:

- *Reclamam de tudo (sujeito 9).*
- *Incompreensivos (sujeito 10).*
- *Cheios de direitos que não existem (sujeito 32).*
- *Dificuldade de diálogo com os pais (sujeito 43).*
- *Forma de tratamento com seus filhos (sujeito 49).*

O nível de escolaridade, ou seja, a pouca escolarização dos pais, é indicado por um sujeito como aspecto que tem prejudicado a parceria entre família e instituição no sentido de viabilizar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Em síntese, a relação entre os professores e os pais é mediada por uma série de fatores que compromete uma parceria no sentido de trabalhar em prol do bem estar e desenvolvimento da criança. O professor sente que nessa relação seu trabalho é comprometido de modo que não consegue ter êxito e além de não ter a contribuição da família, a mesma atrapalha o processo.

Em *relação à instituição*, as dificuldades mencionadas (56,2%) são de três tipos: ligadas às *condições de trabalho*, à *gestão* e à *estrutura física* tal como indicadas no quadro 31:

Quadro 31 - Dificuldades em relação à Instituição

Categoria	Nº de resposta	Porcentagem
Condições de trabalho	23	42,6%
Gestão	19	35,2%
Estrutura física	12	22,2%

As dificuldades associadas às *condições de trabalho*, apontadas por 42,6% dos professores, referem-se à falta de material pedagógico, de recursos didáticos,

de apoio técnico, desvalorização, distancia do local de trabalho, tal como sugerem os exemplos a seguir:

- *Não dispõe de material suficiente para trabalharmos (sujeito 30).*
- *Falta de material para trabalhar com dignidade (sujeito 32).*
- *Falta de melhores condições materiais (sujeito 38).*
- *Reduzido número de pessoal de apoio (sujeito 49).*
- *Pela valorização (sujeito 64).*
- *Falta de condições de trabalho dada pela SEMED (sujeito 83).*
- *Dificuldade de chegar ao local de trabalho (sujeito 99).*

As dificuldades ligadas à *gestão* indicam falta de diferentes ordens: de organização, de auxiliar de sala, de proposta pedagógica, de diálogo, de proximidade com a comunidade, de investimento, de acompanhamento e apoio.

Estes pontos ficam mais bem ilustrados por meio dos exemplos:

- *Organização em alguns aspectos (sujeito 4).*
- *Falta auxiliar de sala, espaço físico inadequado (sujeito 25).*
- *A falta de proposta pedagógica na instituição (sujeito 41).*
- *Falta de diálogo (sujeito 51).*
- *Trazer a comunidade para junto da escola (sujeito 59).*
- *Pouco investimento para a melhoria (sujeito 63).*
- *Quando demoram para resolver algo (sujeito 71).*
- *Falta de acompanhamento (sujeito 79).*
- *Pelo apoio que nem sempre é dado (sujeito 103).*

As dificuldades associadas à *estrutura física* giram em torno da limitação do espaço físico, estrutura para receber crianças com necessidades especiais e a falta de recursos, descritas em alguns exemplos a seguir:

- *Limitação do espaço físico (sujeito 23).*
- *Estrutura e espaço físico (sujeito 44).*
- *Não estar preparada para receber crianças especiais (sujeito 55).*
- *Pelo espaço físico e reconhecimento (sujeito 78).*
- *Falta de condições físicas e recursos (sujeito 90).*

Quanto ao quarto tipo de dificuldade indagada aos sujeitos, *dificuldades em relação a si mesmos* (55,2%), as respostas foram organizadas em quatro categorias: aspectos ligados à *prática pedagógica*, às *condições de trabalho*, à *formação* e ao *relacionamento interpessoal*, tal como apresenta ao quadro 32:

Quadro 32- Dificuldades em relação à mim mesmo(a)

Categoria	Nº de resposta	Porcentagem
Aspectos ligados à prática pedagógica	20	37,7%
Condições de trabalho	18	34%
Aspectos ligados à formação	13	24,5%
Relacionamento interpessoal	2	3,8%

A categoria *aspectos ligados à prática pedagógica* concentrou a maior incidência de dificuldade em relação a si mesmos (37,7%), expressa nos seguintes exemplos:

- *Pela dificuldade em atender um número grande de crianças (sujeito 55).*
- *Por não ter o apoio dos pais (sujeito 61).*
- *Pela falta de criatividade (sujeito 106).*
- *Buscar mais métodos de ensino para melhorar minhas aulas (sujeito 12).*
- *Por às vezes não estar tão disposta ou dinâmica como tem que ser em relação à educação infantil (sujeito 65).*
- *Dificuldade de esperar os resultados do processo (sujeito 117).*
- *Por não atender melhor as especificidades de cada criança (sujeito 96).*

As dificuldades se referem ao número de crianças, a falta de apoio dos pais, falta de motivação, falta de paciência, falta de criatividade, disposição física, métodos de ensino, são alguns aspectos que indicam a dificuldade pessoal em torno da própria prática.

Com relação às *condições de trabalho*, foi a segunda maior categoria dessa ordem de dificuldade, representada por 24% dos professores, o que é ilustrado nas respostas abaixo:

- *Salário (sujeito 17).*
- *O acesso, pois moro longe o que dificulta o percurso (sujeito 23).*
- *Falta de material o que dificulta meu desempenho (sujeito 32).*
- *Atenção contínua e o cansaço por causa dos turnos de trabalho (sujeito 49).*
- *Mais valorização financeira e mais doação de mim mesma (sujeito 86).*
- *Pelo acúmulo de atividades para casa onde não tenho tempo (sujeito 108.)*

Os sujeitos mencionam o salário, morar longe do trabalho, falta de tempo devido à dupla jornada de trabalho, falta de material, cansaço, falta de valorização, acúmulo de atividades, como fatores geradores.

Um pequeno grupo (24,5%) aponta os *aspectos ligados à formação* como dificuldade pessoal em relação ao trabalho encontrada:

- *A necessidade de fazer mais cursos de capacitação em educação infantil (sujeito 5).*
- *Não tenho tempo suficiente para pesquisar o quanto gostaria para melhorar minha atuação (sujeito 15).*
- *Falta de tempo para maior dedicação nas atividades e formação continuada (sujeito 26).*
- *Ter tempo a aperfeiçoamento profissional (sujeito 59).*
- *Como lidar com crianças especiais (sujeito 94).*

As justificativas demonstram a necessidade que têm de estar mais bem preparados, de modo que indicam cursos de capacitação, aperfeiçoamento, pesquisar mais sobre a área de atuação, formação continuada, aprender a lidar com crianças especiais, pontos importantes para a formação e prática profissional, mas que não conseguem realizar ou pela falta de tempo ou por falta de oportunidade.

Apenas 2 sujeitos (3,8%) indicaram o *relacionamento interpessoal* como dificuldade:

- *Crianças agressivas me deixam nervosas, mesmo tendo muita paciência (sujeito 54).*
- *Quando encontro ou trabalho com pessoas que não tem organização e compromisso (sujeito 71).*

Percebe-se nesta categoria que algumas características relacionadas ao outro, seja a criança ou outras pessoas que dividem o espaço de trabalho, provocam no professor uma reação que dificulta seu trabalho.

Como visto, apesar das diferenças percentuais, os professores sentem-se sozinhos e sobrecarregados em sua empreitada de trabalho com as crianças, nas quatro perspectivas de dificuldades indicadas, de modo que a de maior incidência é em relação aos pais (80,2%). Essa dificuldade é reafirmada ao associarem as dificuldades em relação às *crianças* (56,2%) aos problemas às famílias.

Como visto, a relação com os pais aparenta ser um importante agravante nessa relação de trabalho, o que torna importante questionar: qual seria o tipo de relação existente entre os pais e os professores? Qual a expectativa das famílias diante do trabalho dos professores? Qual a representação compartilhada pelos professores sobre as famílias das crianças por eles atendidas? Como apontado no estudo de Sales (2007), essa falta de disponibilidade dos pais interfere no modo como os professores veem as crianças, concebendo-as como carentes de atenção e cuidados, o que faz com que remetam os fracassos de aprendizagens às crianças e nunca ao trabalho que desenvolvem, de modo que buscam suprir estas carências.

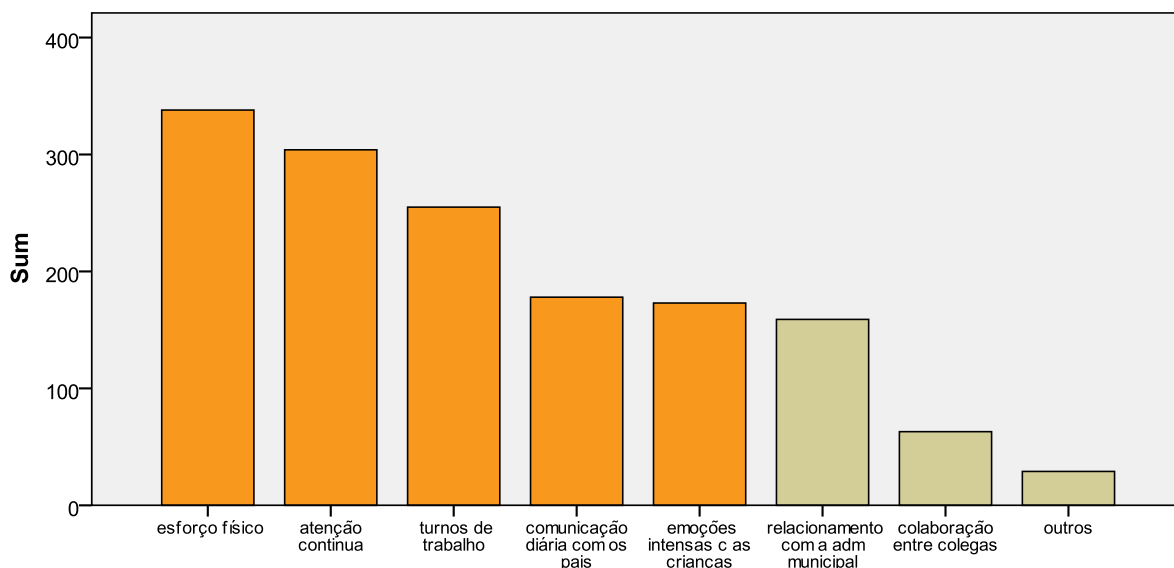
Oliveira (2009) aponta que muitos têm sido os avanços nessa relação família x instituição, de modo que as famílias têm reconhecido a importância do professor para a educação de seus filhos e que esperam que além de paciência, carinho e amor, os professores de educação infantil tenham também uma formação que viabilize o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a autora aponta como algo importante a aproximação das famílias oportunizada pelos professores de modo que criem situações em que os pais possam se aproximar para que o diálogo se estabeleça, e que o cuidar e o educar sejam uma tarefa compartilhada.

4.4.4.2 Aspectos considerados cansativos pelos professores em seu trabalho

Como meio de identificar e compreender os aspectos considerados mais cansativos pelos professores em seu trabalho, foi utilizada esta questão que teve como referência o questionário do estudo de Ongari e Molina (2003) sobre o cansaço. As autoras defendem a hipótese de que o trabalho do professor de educação infantil exige que este profissional dispense “práticas notáveis de energia e capacidades” (cf. ONGARI e MOLINA, 2003, p.83) e que quando tais práticas não são compreendidas como parte da profissão geram principalmente o cansaço psicológico.

Diante das proposições sobre os aspectos cansativos do trabalho do professor de educação infantil, foi pedido aos sujeitos que atribuíssem uma ordem de importância, de 1 a 5, relacionados *aos aspectos institucionais e organizacionais* (os turnos de trabalho, o relacionamento com administração municipal), *os conteúdos do relacionamento diário com as crianças* (o esforço físico, a atenção contínua, as emoções intensas no relacionamento com as crianças), e *os relacionamentos com os adultos* (a comunicação diária com os pais, a colaboração entre colegas). De acordo com o gráfico 9, foram encontrados os seguintes resultados:

Gráfico 9 – Aspectos cansativos do trabalho do professor de educação infantil



Os dados apontam que os cinco primeiros itens considerados mais cansativos no trabalho do professor, em ordem decrescente são: o *esforço físico*, *atenção contínua*, os *turnos de trabalho*, a *comunicação diária com os pais* e as *emoções intensas com as crianças*. Interessante notar que os dois primeiros e o quinto item estão ligados aos *conteúdos do relacionamento diário com as crianças*, aspecto considerado pelos professores como fator de satisfação e motivação no trabalho nas questões anteriores, criando assim um paradoxo. Apesar da relação com a criança pequena ser algo apreciável exige muito do professor, principalmente *esforço físico*, pelas necessidades e exigências da faixa etária atendida. Na educação infantil, quanto maior a criança maior o esforço físico, e quanto menor maior a atenção, o que pode variar conforme as exigências das atividades realizadas. É uma relação que exige muito do professor do ponto de vista físico, pois na maioria das vezes requer constante movimentação.

Os *turnos de trabalho*, relacionado aos *aspectos institucionais e organizacionais*, foram indicados como o terceiro item considerado como mais cansativo para os professores. Possivelmente a razão deste dado aparecer se dá pelo fato de 55,5% dos respondentes trabalharem em dois turnos, na mesma instituição ou em outra, como professor de pré-escola (11,8%), ou professor de creche (5%) ou em outras etapas da educação básica (38,7%). Também indicam (51,3%) que moram distante do local de trabalho, certamente as longas distâncias e os transportes utilizados, muitas vezes de origem pública, podem ampliar a

sensação de cansaço. Situações como as apresentadas são comuns na realidade educacional brasileira como forma de melhorar os baixos salários.

Outro dado interessante acerca do cansaço apontado pelos professores é a *comunicação diária com os pais*, elemento dos *relacionamentos com os adultos*. Este dado confirma a existente tensão entre a instituição e a família indicada na questão sobre a dificuldade em relação à família, quando puderam expressar de maneira direta suas insatisfações. Na perspectiva atual sobre a educação e o desenvolvimento infantil, esta relação entre as duas instituições deve fazer parte de uma rede significativa de relações alargadas, partindo da instituição educacional a iniciativa de estreitar os laços de coparticipação e fazer desta comunicação diária uma ponte entre ambas.

Conforme destacam Ongari e Molina (2003), “o papel do profissional adulto diariamente empenhado no cuidado de crianças pequenas comporta uma série de funções delicadas e pesadas tanto do ponto de vista físico quanto emocional do adulto” (p. 87). E como apresentam os resultados, além das questões em torno dos *aspectos institucionais e organizacionais e dos relacionamentos com outros*, nesse caso a comunicação diária com os pais, a ausência de uma compreensão acerca das especificidades do trabalho do professor de crianças pequenas pode ampliar a sensação de desconforto e tornar o trabalho de professor de educação infantil mais cansativo ainda.

Em todos os pontos de análise das questões sobre a *motivação, satisfação, expectativas e dificuldades*, os fatores positivos se relacionam com os fatores intrínsecos à profissão e os negativos aos extrínsecos. No caso das dificuldades os dados apontam uma relação muito forte com a família. Esta questão de tensão entre ambas as instituições, creche e pré-escola e família, é antiga, mas ainda muito presente. Por que será que essa relação é tão difícil? Fica nítida a sobreposição de papéis, algo identificado por Haddad (2002) em seu trabalho de reestruturação da Creche de Vila Alba em São Paulo nos anos 80. A autora que desenvolve um trabalho pioneiro no Brasil em nível de reflexão sobre a identidade da creche e de seus interlocutores, percebendo que grande parte dos conflitos relacionais ocorridos na instituição é fomentada pela ausência de conhecimentos específicos sobre a educação infantil e a delimitação de papéis entre os agentes da creche e as famílias. A creche tenta assumir o papel da família em relação às crianças, quando na verdade deveria desenvolver um trabalho de complementaridade, até mesmo

porque, na época do estudo de Haddad, ainda não existia essa definição legal como existe atualmente nos documentos oficiais da educação infantil.

Apesar de a LDB preconizar um trabalho na perspectiva de complementaridade com a família em relação ao cuidado e educação da criança pequena, não foi promovido um debate mais amplo entre todos os interessados sobre este tema de modo a haver uma adesão geral sobre a partilha de responsabilidades, que envolvessem amplos segmentos da sociedade. No entanto, a instituição de educação infantil ao assumir a responsabilidade de cuidar e educar da criança pequena em vez de dividi-la passou a se colocar no lugar, de modo que os papéis se sobrepuseram, assumindo o que Haddad (2002) chamou de *modelo substituto da família*, potencializando a tensão entre ambas, dificultando assim essa relação.

A entrada da família na instituição de educação infantil em vez de melhorar agravou esta tensão. A mudança ocorrida nesse período de conquistas legais da área na prática se deu apenas na função educacional, de modo que o atendimento tem procurado desenvolver ações nesse sentido, diferenciando-se do modelo familiar. No entanto, a tensão existente na relação entre a família e a instituição de educação infantil perdura.

Os dados têm indicado que professores de pré-escola gostam muito do que fazem, de trabalhar com as crianças, mas não deixam muito claro qual o trabalho educativo que realizam, ao passo que pode indicar uma relação mais ligada ao plano afetivo em detrimento do profissional, pelo fato destes professores não terem definido qual seu papel como profissionais. Desse modo, há uma tendência de que a relação entre a família e a instituição de educação infantil se tensione porque os papéis não ficam bem definidos.

Quando a instituição se preocupa muito com os aspectos educacionais e não compreende a sua função social, de compartilhar com a família a responsabilidade de cuidar e educar as crianças, corre-se o risco de se atuar apenas, senão unicamente no sentido da escolarização (HADDAD, 2006). Importante ressaltar que a função social da educação infantil não é de suprir carências, mas de dividir uma responsabilidade com as famílias e a sociedade de um modo geral, algo que parece não estar muito clara para os professores que atuam com crianças. Ao que tudo indica essa parceria ainda está muito distante de se efetivar na prática, porque durante muito tempo a família foi a única responsável

pela educação das crianças pequenas. A Constituição de 1988 rompe com essa responsabilidade unilateral, de modo que o Estado passa a ser corresponsável, no entanto, na prática ela não se efetiva por não haver um debate nacional que seja suficiente para mudar o pensamento social, o que leva os professores a ancorarem suas representações na ideia construída no passado de que as famílias têm que solucionar sozinhas os problemas em relação às crianças. Isso não indica que a instituição deve invadir o espaço da família ou o inverso, mas que os papéis estejam muito bem definidos.

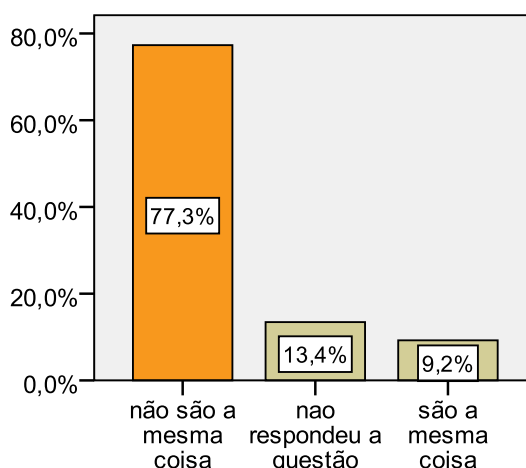
4.5 Imagem do campo profissional e do profissional

Concernente à divisão histórica na educação infantil entre o professor de creche e pré-escola, este bloco visa identificar as marcas da história na relação do professor com o seu campo de trabalho. Para identificar a imagem que os professores de educação infantil têm sobre a área profissional que atuam, foram destinadas algumas questões sobre os aspectos que diferenciam o professor de creche e pré-escola (18, 19, 20) e o bom (boa) e o mau(má) professor(a) de creche e pré-escola (21, 22, 23 e 24). Desse modo, seguem os resultados obtidos e as análises realizadas.

4.5.1 Creche e pré-escola: aspectos de diferenciação do campo profissional

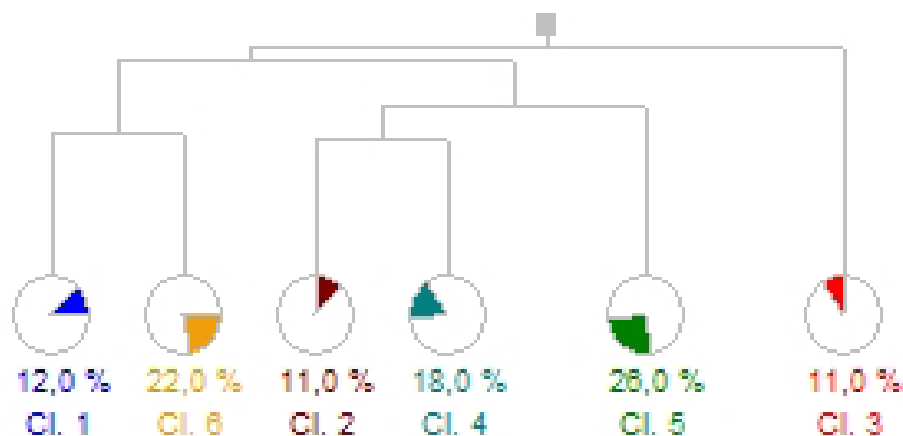
Com a intenção de identificar como os professores de educação infantil concebem a creche e a pré-escola foi solicitado que indicassem se consideram creche e pré-escola a mesma coisa ou não e justificassem sua resposta.

Gráfico 10 – Diferença entre creche e pré-escola



Conforme pode ser visto no Gráfico 10, para a maioria (77,3%) dos respondentes (n=103), creche e pré-escola não são a mesma. Apenas 9,2% mencionou ser a mesma coisa e 16 não responderam esta questão. As justificativas destas opções foram apresentadas por 77 (74,8%) dos respondentes que foram processadas pelo *software* ALCESTE. O programa organizou as respostas em 6 classes distintas de palavras, considerando 98 UCEs, classificadas dentro de uma classificação hierárquica descendente de 95% dos segmentos dos textos processados, conforme ilustração 2 a seguir:

Ilustração 2 - Dendograma de classes diferença de creche e pré-escola



A **classe 1** composta por 12 UCEs (12%) se organizou mediante a presença das seguintes palavras: *trabalha*(1), *trabalham*(4), *trabalhamos*(1), *trabalhar*(1), *trabalho*(2), *desenvolvimento*(6), *desenvolvimentos*(1), *com*(7), *criança*(6), *crianças*(16). Conforme os exemplos selecionados pelo *software*:

- São a mesma coisa porque trabalhamos a interação e socialização da criança e seu desenvolvimento da criança e seus desenvolvimentos e coordenação motora (Sujeito 20).
- São a mesma coisa porque trabalham a interação e socialização das crianças e o seu desenvolvimento (Sujeito 22).
- São a mesma coisa, porque trabalham com o desenvolvimento das crianças de forma lúdica (Sujeito 115).
- Não são a mesma coisa porque a creche prepara a criança para o meio social e a pré-escola trabalha o desenvolvimento da criança com mais afinco (Sujeito 17).
- Não são a mesma coisa no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança (Sujeito 16).

Os discursos destacados indicam que a diferença/semelhança entre creche e pré-escola se dá pelo trabalho que se realiza mediante a perspectiva que se tem

sobre o desenvolvimento da criança. Foram agrupadas 6 respostas indicando semelhança e 6 indicando diferença entre os dois segmentos. Percebe-se que esta opinião se divide em dois grupos de respostas antagônicas.

A **classe 6** que aparece interligada com a classe 1 apresenta 22 UCEs, corresponde a 22% do *corpus* processado, com as presenças significativas das seguintes palavras: *conhecimento*(3), *conhecimentos*(2), *diferente*(3), *diferentes*(4), *cada*(3), *fase*(3), *desenvolvimento*(6), *desenvolvimentos*(1). Exemplos:

- Não são a mesma coisa porque a fase de conhecimento e desenvolvimento contem etapas diferentes (Sujeito 30).
- Não são a mesma coisa porque creche vem dos cuidados primordiais com o corpo e a saúde física e mental. A pré-escola vem complementar e partindo para o conhecimento da fase alfabetizadora (Sujeito 8).
- São a mesma coisa, mas é claro que temos que ter conhecimento de cada fase do desenvolvimento da criança (Sujeito 80).
- Não são a mesma coisa porque são etapas diferentes e necessitam de práticas diferenciadas (Sujeito 25).
- Não são a mesma coisa, são parecidas só que a pré-escola exige um pouco mais de conhecimentos específicos de cada professor (Sujeito 36).

Dentre os discursos selecionados nesta classe, apenas uma justificativa indica que creche e pré-escola são a mesma coisa. A diferença apontada pela maioria e justificada pela presença significativa das palavras destacadas possivelmente se dá pelo fato de as crianças se encontrarem em fases diferentes do desenvolvimento, o que requer do professor conhecimentos específicos e práticas diferenciadas.

A **classe 2** composta por 11 UCEs correspondente a 11% do *corpus* processado se justifica pela presença significativa das seguintes palavras: *quatro a cinco anos*(10), *zero a três anos* (8), *pré-escola*(9), *creche*(15), *faixa etária*(1) *faixa etárias*(1). Exemplos:

- Não são a mesma coisa porque creche e assistência de zero a três anos e pré-escola de quatro a cinco anos (Sujeito 89).
- Não são a mesma coisa creche e de zero a três anos e pré-escola de quatro a cinco anos e de zero a três anos e pré-escola de quatro a cinco anos (Sujeito 97).
- Não são a mesma coisa porque creche atende crianças de zero a três anos e pré-escola crianças de quatro a cinco anos (Sujeito 78).
- Não são a mesma coisa porque na creche as crianças são pequeninhas de zero a três anos e na pré-escola são de quatro a cinco anos (Sujeito 18).
- Não são a mesma coisa porque a dinâmica de ambas é diferente e atendem a faixa etárias diferentes. Creche de zero a três anos e pré-escola de quatro a cinco anos em apenas um turno (Sujeito 90).

Todos os discursos selecionados pelo ALCESTE que compõem esta classe afirmam que creche e pré-escola não são a mesma coisa, e essa diferença se justifica pela faixa etária, de modo que a creche é o segmento responsável por crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola pelas de 4 a 5 anos. Isso significa que para esse grupo de respondentes, a diferença está em sintonia com o que propõe a LDB e não aos atributos históricos que marcaram ambos os tipos de instituições.

A **classe 4** constituída por 18 UCEs (18%) está organizada em torno das seguintes palavras com presença significativa: *ano(1), anos(6), cinco(4), quatro(4), criança(6), crianças(16), creche(15), pré-escola(9), mais(9), ser(2), zero a três anos(8), deve(2), vai(2), social(2), desenvolva(1), desenvolve(1), desenvolver(1), desenvolverem(1)*.

- Não são a mesma coisa porque creche é crianças bem pequenas, que precisam de um berçário, mais ou menos entre 1 ano e 9 meses (Sujeito 71).
- Não são a mesma coisa porque na creche e mais para ensinar como a criança deve se relacionar com as pessoas e o meio em que vive e na pré tudo isso e também alfabetizá-la (Sujeito 12).
- Não são a mesma coisa porque a creche corresponde a crianças de zero a três anos e a pré-escola quatro e cinco anos, o trabalho deve ser diferenciado (Sujeito 81).
- Não são a mesma coisa, enquanto a creche dá mais o assistencialismo a crianças a pré-escola vai além, buscando desenvolver a linguagem, o cognitivo e o lado social (Sujeito 95).
- São e não são a mesma coisa porque deveria ser mais na rede municipal, é problema, creche é para guardar crianças (Sujeito 13).
- Não são a mesma coisa, porque muda a questão da faixa etária creche: zero a três anos e pré-escola: quatro a seis anos, mais desenvolvem na criança até os seis anos os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social as duas situações (Sujeito 116).

Dentre os discursos selecionados pelo *software* para esta classe, apenas um apresenta que creche e pré-escola são a mesma coisa. As justificativas desta classe se correlacionam com as da classe 2 por indicar a diferença na faixa etária, algo que entra em sintonia com o que preconiza a LDB e vai além, pois associa esta diferença a alguns objetivos. A creche se associa à assistência, ao berçário, à guarda, e a pré-escola à alfabetização, ao desenvolvimento da linguagem e outros aspectos tais como o cognitivo.

A **classe 5** é composta por 25 UCEs correspondente a 26% do *corpus* processado. As palavras de presença significativa destacadas pelo *software* são: *cuida(3), cuidado(4), cuidar(8), alfabetização(4) alfabetizar(1), pode(2) podem(1) podemos(2) poderem(1), forma(3) formação(1) formal(1), muito(3), desenvolva(1),*

desenvolve(1), desenvolver(1), desenvolverem(1), aprendizagem(3), escola(1), escolar(2), creche(15).

- São a mesma coisa porque alguns anos atrás existia diferença, atualmente os objetivos é [sic] o mesmo, cuidar e alfabetizar (Sujeito 43).
- Não são a mesma coisa porque pré-escola segue uma sistema de alfabetização e recreação, creche além dos itens já citados exigem ainda mais do professor em relação a observação, as praticas educativas, o cuidado, o carinho, afinal e o começo de tudo (Sujeito 65).
- Não são a mesma coisa porque creche e pré-escola são consideradas instituições de educação infantil. A pré-escola vai muito além do processo de alfabetização e a creche desenvolve as capacidades motoras, sensoriais, afetiva e social (Sujeito 94).
- Não são a mesma coisa porque acredito que as crianças já são maiores e podemos fazer um trabalho mais voltado para a aprendizagem (Sujeito 4).
- Não são a mesma coisa porque as creches estão mais relacionadas com o cuidar, já a pré-escola além de cuidar os alunos devem desenvolver algumas habilidades motoras e adquirir algum conhecimento (Sujeito 15).

O grupo de justificativas que compõe esta classe apresenta apenas 3 respostas que defendem ser a creche e a pré-escola a mesma coisa. As palavras destacadas nesta classe apontam para a polarização entre o cuidado e a educação, sendo o primeiro ligado à função da creche e o segundo à da pré-escola. Importante destacar que esta classe apresenta o maior percentual (26%) comparada às demais e especifica um pouco mais sobre os objetivos de ambos os segmentos.

A **classe 3** composta por 11 UCEs (11%) se organiza em torno das seguintes palavras de presença significativa: *integral(9), tempo(8), horário(5), apenas(3), creche(15)*. Os exemplos a seguir ilustram este grupo:

- Não são a mesma coisa, porque a creche funciona em tempo integral, ja a pré-escola só um horário (Sujeito 104).
- A creche recebe as crianças na parte integral, a pré-escola recebe as crianças apenas um horário, a parte pedagógica é a mesma (Sujeito 46).
- Não são a mesma coisa porque trabalha-se com crianças de faixa etária diferentes. Creche é tempo integral e pré-escola apenas um horário (Sujeito 5).
- Não são a mesma coisa porque na creche a criança passa o tempo integral (Sujeito 90).
- Não são a mesma coisa porque creche ficam as crianças em tempo integral, voce participa da vida dela tempo integral, enquanto a pré-escola e só um horário com aquelas crianças e a forma de trabalhar já muda (Sujeito 35).

Esta classe reúne discursos que destacam o horário de atendimento como fator que diferencia a creche da pré-escola, sendo a primeira com atendimento em período integral e a segunda apenas um horário.

Como visto, as classes indicam que existem três grupos de respostas que diferenciam ou assemelham a creche da pré-escola. O primeiro que indica a fase do desenvolvimento da criança, representado pela correlação entre as classes 1 e 6, de

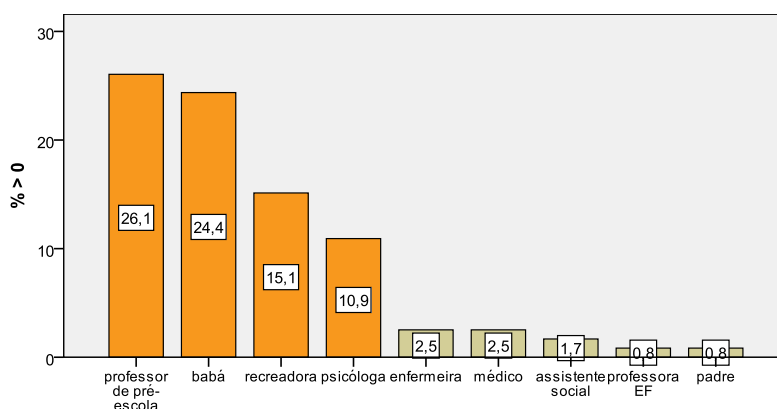
modo que a semelhança e principalmente a diferença consiste na fase em que a criança se encontra, o que influencia o modo como se trabalha. No segundo grupo que se associa à faixa etária e função, composto pela ligação entre as classes 2, 4 e 5, as diferenças se dão pela idade das crianças atendidas, mas esta faixa etária também pode implicar na função da creche e da pré-escola o que as divide entre o cuidar e o educar. O terceiro que se refere ao horário de atendimento, indicado pela classe 3, aponta que a creche é aquela que oferece atendimento em horário integral e a pré-escola em parcial.

De um modo geral, os resultados indicam que para uma parcela significativa de sujeitos a creche é um espaço que mantém uma relação muito próxima aos cuidados básicos com o corpo da criança e possivelmente às necessidades da mãe trabalhadora, pois está associada ao horário integral, independente da faixa etária das crianças. A pré-escola está mais próxima das atividades escolares, ligada à aprendizagem, à alfabetização. São ancoragens que indicam a sustentação da representação social dos professores sobre o campo de atuação profissional que tem a função identitária, o que pode separar a educação infantil em duas funções com profissionais distintos.

4.5.2 Professor de creche e pré-escola: aspectos de diferenciação

Com a intenção de identificar qual a profissão que mais se aproxima do professor de creche e do professor de pré-escola na visão dos sujeitos, foram disponibilizadas algumas opções para que indicassem apenas uma. O gráfico 11 mostra sobre a profissão creche.

Gráfico 11 - Profissão que mais se aproxima do professor de creche



Dentre as opções sobre a profissão que mais se aproxima do **professor de creche**, as quatro mais assinaladas foram as profissões de *professor de pré-escola*, *babá*, *recreadora* e *psicóloga*, sendo as duas primeiras com percentual mais expressivo. Percebe-se na justificativa que se dividem pelas divergências de opiniões entre grupos de sujeitos. Pelos dados acima, metade dos participantes se dividem, o que leva o entendimento de que os profissionais da educação infantil assumem papéis distintos sem compreender a importância de se ter diversas habilidades e conhecimentos para atuar neste espaço.

Percebe-se na disposição dos dados mais uma vez a divergência entre dois grupos, um que aproxima o professor de creche ao professor de pré-escola e outro que é aproximado à babá, ou seja, a uma função que se encarrega dos cuidados da criança em suas necessidades básicas. A indicação de recreadora como profissão mais próxima do professor de creche sugere que este profissional se assemelha à função de uma pessoa que prioritariamente desenvolve atividades relacionadas a brincadeiras. Tal como apontado por Gomes (2009) sobre os modelos dos professores de creche e pré-escola construídos historicamente:

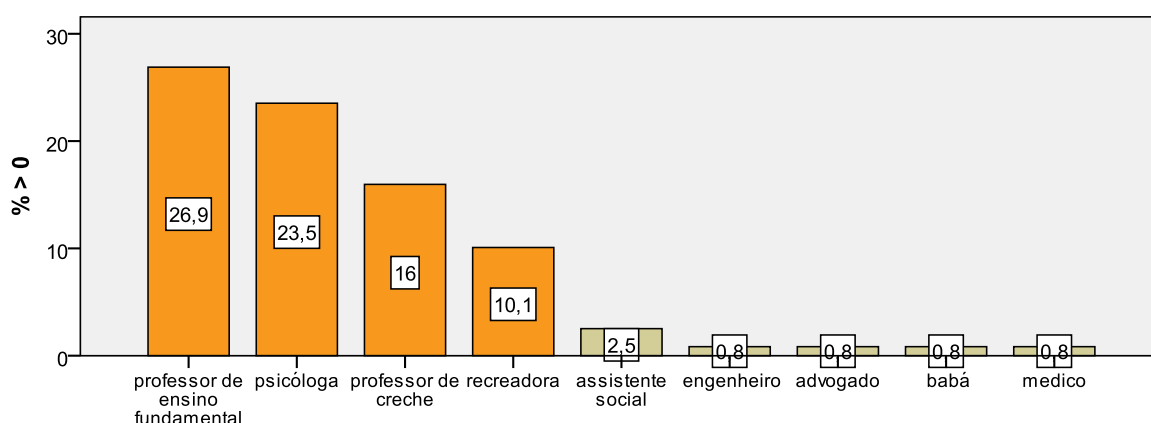
Se há, de um lado, um histórico de profissional que desenvolve o trabalho com crianças pequenas em creches que, em geral, não se profissionalizou – associado a contextos, em geral, assistenciais, baseados em referências higienistas e/ou “espontaneístas” de desenvolvimento e aprendizagem de criança -, de outro lado, há, para a pré-escola, o modelo da antiga escola primária, com um professor mais preocupado com aspectos da instrução do que da educação; que prioriza, no trabalho com elas, uma perspectiva preparatória, de ênfase em aspectos da cognição, quase que desconsiderando as outras dimensões presentes no processo (GOMES, 2009, p.47).

Nesse sentido, percebe-se que, apesar de um grupo apontar para a equidade entre os dois segmentos de professores da educação infantil, outro grupo maior não se sente equiparado, mas com funções e práticas distintas, o que interfere diretamente na identidade profissional destes sujeitos. Sobre essa questão, Cerisara (2002) menciona que quanto menor a criança e mais próximas as tarefas forem do corpo e das atividades tidas como domésticas, mais distantes ficam das competências tidas como profissionais. Assim, o professor de creche não é reconhecido como professor, uma profissão reconhecida socialmente, mas como

babá ou recreadora, atividade profissional que qualquer pessoa sem formação pode assumir, pois não exige competências específicas.

O gráfico 12 mostra os resultados obtidos em relação à imagem do **professor de pré-escola**.

Gráfico 12 - Profissão que mais se aproxima do professor de pré-escola



Como se pode observar, para uma parte dos respondentes, o professor de pré-escola se aproxima mais do professor de ensino fundamental, profissão ligada a saberes mais específicos numa perspectiva de ensino-aprendizagem. Outra parte situa o professor de pré-escola mais próximo de psicólogo, profissão reconhecida e valorizada socialmente. Uma pequena parte sustenta o raciocínio anterior, de que o professor pré-escola se equipara ao professor de creche.

Os dados confirmam a existência de imagens distintas para os dois profissionais, o que pode interferir na construção de identidades profissionais desses sujeitos e nas tarefas que desenvolvem junto às crianças. Os resultados do estudo de Monteiro (2007) também indicam a existência desse paradoxo na educação infantil, de modo que os professores de pré-escola não se reconhecem como pertencentes ao mesmo grupo dos professores de creche mediante as atribuições de seus trabalhos com as crianças. Essa divisão de tarefas entre os professores se manifesta na figura do professor de creche ou na figura do auxiliar de sala, de modo que todas as atividades ligadas aos cuidados com as crianças são delegadas para outrem que não seja o professor de pré-escola. Reforçam-se assim as questões sobre a cisão entre o cuidar e o educar, de modo que para cada uma destas funções são concebidos perfis profissionais distintos.

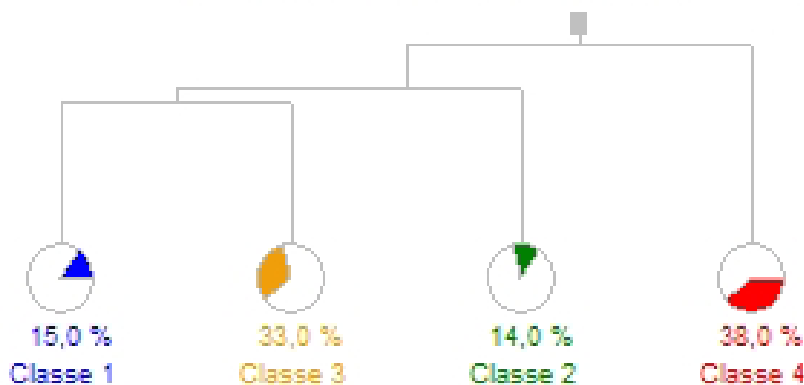
4.5.3 Características de um bom/mau professor de Creche e Pré-escola

Como forma de melhor compreender as diferenças/semelhanças profissionais existentes entre os professores de creche e pré-escola, foi solicitado que os sujeitos indicassem características que descrevessem um(a) mau(má) ou bom (boa) professor(a) ou mau professor de creche e de pré-escola. Foi utilizado o *software* ALCESTE para o processamento dos dados.

4.5.3.1 Um(a) mau(má) professor(a) de creche

Diante da opção de indicação das características de um mau professor de creche (questão 21), foram obtidas 4 "classes" de respostas mediante uma classificação hierárquica descendente de 68% dos segmentos dos textos processados, correspondendo a um total de 79 UCEs classificadas.

Ilustração 3 - Dendograma de classes sobre um(a) mau(má) professor(a) de creche



A **classe 1** constituída por 11 UCEs e correspondente a 15% do *corpus* aproveitado apresenta as palavras *respeita*(4) *respeitando*(2) *respeito*(1), *trata*(3), *trato*(1), *criança*(7), *crianças*(6), como presenças significativas, tal como apresentam os exemplos:

- Não respeita os limites e a diferenças de cada criança (sujeito 92).
- Não tem responsabilidade e não olha para a criança respeitando seus limites de criança (sujeito 93).
- Não trata as crianças com profissionalismo, não as respeita (sujeito 69).
- Vê a criança com indagação que não tem nenhum tipo de afeto e respeito por ela, ta ali por obrigação (sujeito 42).
- Que não tem responsabilidade e não olha para a criança respeitando seus limites de criança (sujeito 94).
- Não brinca, não conversa, é rude no trato com as crianças (sujeito 53).

As marcas dos discursos destacados nesta classe indicam que um(a) mau(boa) professor(a) de creche é aquele que não respeita ou não trata a criança com respeito.

A **classe 3** composta por 24 UCEs, correspondente a 33% do *corpus* processado, apresenta as palavras *carinho*(6), *paciência*(5), *necessidades*(3), *desenvolvimento*(5), como mostram os exemplos abaixo:

- Não tem carinho, paciência e disponibilidade para as necessidades da criança (sujeito 28).
- Não cumpre com as necessidades da faixa etária (sujeito 81).
- Não dá carinho (sujeito 9).
- É aquele que não está atento as necessidades da criança (sujeito 74).
- Não tem paciência com as crianças e está sempre insatisfeita (sujeito 21).

Pelo modo como estão destacados os discursos, esta classe indica que o mau(boa) professor(a) de creche é aquele que não dá carinho, não tem paciência e não atende as necessidades das crianças. Possivelmente a organização dos dados pelos campos semânticos esteja agrupando elementos que se relacionam a falta no trato com a criança à falta de respeito encontrada na classe 1.

A **classe 2** composta de 14% do *corpus* aproveitado e constituída por 10 UCEs apresenta a presença das seguintes palavras significativas: *papel*(4), *bem*(3), *cuida*(3), *cuidar*(1), como demonstram os exemplos abaixo:

- Considera que seu papel é apenas cuidar, trocar fraldas, dar banho, tomar conta (sujeito 2).
- Não cuida bem das crianças e não tem nenhuma orientação, não é cuidadosa (sujeito 71).
- Não cuida das infantes, como higiene, cuidados, atenção, afeto (sujeito 112).
- Só cuida, mas não começa a fazer com que a criança já tenha noções das coisas básicas, aprendizados (sujeito 60).
- Trabalha porque precisa, não tem vocação, não conhece seu papel, não procura desenvolver as habilidades das crianças (sujeito 95).

Esta classe está indicando que as características de um(uma) mau(boa) professor(a) de creche se relacionam com o cuidar, seja na ausência do cuidado com a criança na prática docente ou aquele que apenas cuida e não vai além desenvolvendo práticas ligadas à aprendizagem.

A **classe 4** correspondente a 28 UCEs com um percentual de 38%, contempla as palavras *gosta*(18) *gostar*(3), *creche*(7), *profissão*(5), *faz*(5), *trabalha*(2) *trabalhar*(2) *trabalhei*(1) *trabalho*(5) e os seguintes exemplos:

- Que trabalha sem gostar da (profissão) (sujeito 7).
- Só faz o seu trabalho visando o salário no final do mês e não tem vocação para atuar como professor de creche (sujeito 14).

- Não gosta do que esta fazendo e faz o seu trabalho sem nenhum progresso (sujeito 27).
- Não gosta de se trabalhar, mau humor (sujeito 78).
- Não ama a sua profissão e o que faz (sujeito 101).

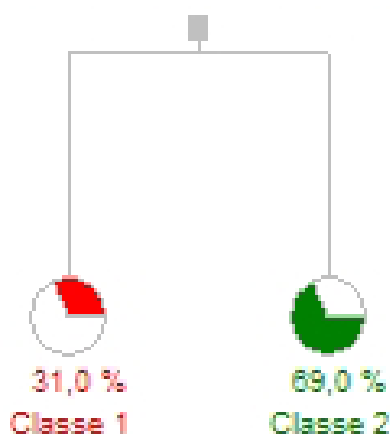
Os discursos assinalados nesta classe indicam que o(a) mau(boa) professor(a) de creche é aquele que não gosta da profissão, do trabalho que faz.

Conforme indicam as classes organizadas pelo ALCESTE, para os professores deste estudo, o(a) mau(boa) professor(a) de creche é aquele que não respeita a criança em suas necessidades, de modo que não contempla o cuidar em sua prática ou não tem paciência e carinho com a criança, ou não gosta da profissão e do trabalho como professor de crianças muito pequenas.

4.5.3.2. Um(a) bom(boa) professor(a) de creche

Para essa questão que visa investigar as características de um bom professor de creche foram obtidas apenas duas classes em uma classificação hierárquica descendente de 71% dos segmentos dos textos processados, correspondendo a um total de 87 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) classificadas.

Ilustração 4 – Dendograma de classes sobre bom(boa) professor(a) de creche



A **classe 1**, composta por 24 UCEs e que corresponde a 31%, apresenta as seguintes palavras com presença significativa: *dedica(1) dedicação(2) dedicado(1) dedicar(1), gosta(9) gostando(1) gostar(2), paciência(2) paciente(3), aluno(4) alunos(2), faz(10), amor(6), com amor(4)*. Exemplos:

- Gosta do que faz, é paciente é dedicado (sujeito 78).
- Dedica todo seu amor e o seu tempo aos seus alunos (sujeito 99).

- Gosta do seu trabalho e faz com dedicação (sujeito 27).
- Além de educar deve ter vocação, gostar do que faz, se dedicar cada dia e se atualizar diariamente (sujeito 39).
- Quando há amor tudo que você faz e bem feito (sujeito 11).
- Dedicação com seus alunos e participa com amor (sujeito 46).

Tal organização indica que o(a) bom(boa) professor(a) de creche é aquele que apresenta algumas características pessoais, tais como: dedicação, paciência, amor e gostar do que faz, como características importantes para a sua profissão. Tais características são consideradas importantes na relação com o aluno. Interessante notar a alta incidência da palavra aluno confirmada pela ausência da palavra criança (em -28), algo que pode indicar a concepção em torno do sujeito atendido nesta etapa da educação básica, ou seja, a criança. Outro aspecto possível de identificar nesta classe é a relação com os resultados da questão sobre o mau professor de creche, de modo que se mostra coerente ao apontar características de bom professor são aquelas ausentes no mau professor.

No caso da **classe 2**, composta por 52 UCEs equivalente a 69% do *corpus* considerado, destaca como palavras de presença mais significativa *criança*(22), *crianças*(22), *brinca*(4), *brincando*(1) *brincar*(1), *busca*(5), *conhece*(4) *conhecer*(1), *conhecimento*(4) *conhecimentos*(2)., conforme vemos a seguir:

- Que gosta de brincar com as crianças (sujeito 22).
- Tem responsabilidade na tarefa que assume diante das crianças e da comunidade (sujeito 35).
- Preocupa-se com o bem estar das crianças (sujeito 36).
- Está disposto a adentrar no universo infantil compreendendo e respeitando as limitações das crianças (sujeito 44).
- Trabalhar as potencialidades da criança (sujeito 86)

Tal organização sugere uma perspectiva diferente da classe anterior, a presença da palavra *criança* é sublinhada pelo programa e além de características pessoais, o(a) bom(boa) professor(a) de creche é aquele que busca conhecimentos e indica a brincadeira com parte do trabalho do professor em sua prática no sentido de respeitar as necessidades da criança pequena.

Analisando o conjunto das respostas, constata-se que os professores possuem duas perspectivas sobre o(a) bom(boa) professor(a) de creche. Na primeira apresenta algumas características pessoais, tais como dedicação, paciência, amor, respeito às necessidades do aluno. A outra indica conhecimentos e a brincadeira como parte do trabalho do professor no sentido de respeitar as necessidades da criança. Além da dimensão afetiva, a combinação destas classes

revela duas concepções distintas sobre o objeto de trabalho deste professor, uma de aluno e outra de criança, sendo a última referente a um grupo maior de professores.

4.5.3.3 Um(a) mau(má) professor(a) de pré-escola

A organização dos dados a partir das respostas da questão sobre mau professor de pré-escola apresenta 4 classes em uma classificação hierárquica descendente de 63% dos segmentos dos textos processados, correspondendo a um total de 78 UCEs classificadas.

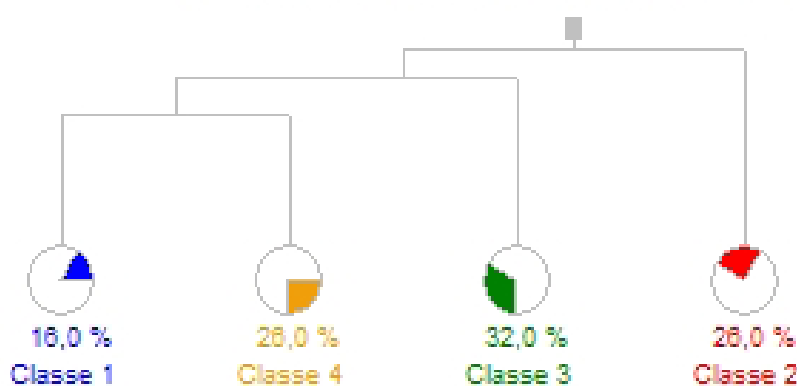


Ilustração 5 - Dendrograma de classes sobre um(a) mau(má) professor(a) de pré-escola

A **classe 1**, composta por 11 UCEs correspondente a 16% do *corpus* processado, apresenta as seguintes palavras com presença significativa: *desenvolvimento*(6), *precisa*(1), *precisar*(1), *não*(23), *criança*(1), *crianças*(18), *respeita*(1), *respeitar*(1), *necessidades*(3). Conforme ilustram os exemplos a seguir:

- *Não tem consciência da importância da profissão que exerce. Que um professor de pré-escola precisa estudar muito e continuar estudando tendo em vista que está lidando com a pessoa em pleno desenvolvimento físico e intelectual (sujeito 90).*
- *Não planeja, não pesquisa, não tem paciência, está sempre insatisfeita com a profissão. E, portanto, não reconhece que esses fatores prejudicam o desenvolvimento das crianças (sujeito 94).*
- *Também compromete o desenvolvimento integral da criança (sujeito 96).*
- *Não sabe a fase da criança, com isso não interage para o seu desenvolvimento, não senta com as crianças no chão se precisar, não entende que elas são crianças e não adultos (sujeito 80).*
- *Não tem carinho, paciência e disponibilidade para as necessidades da criança (sujeito 28).*

Tal organização indica que para os sujeitos respondentes desta classe, o mau professor de pré-escola é aquele que não respeita o desenvolvimento e as necessidades da criança,

A perspectiva da **classe 4**, composta por 18 UCEs referente a 26% do corpus considerado, apresenta a presença significativa das palavras *criança*(1), *crianças*(18), *como*(5), *cuida*(2), *cuidado*(1), *cuidando*(1), *trata*(4), *sua*(3), *suas*(2), *necessidades*(3), *apenas*(3), como mostram os exemplos abaixo:

- *Que não compreende as necessidades das crianças (sujeito 73).*
- *Não é pesquisador e trata as crianças como um adulto em miniatura (sujeito 44).*
- *Trata as crianças como adultos (sujeito 115).*
- *Não conhece as necessidades das crianças, trabalha apenas cuidando delas (sujeito 25).*
- *Não cuida das suas crianças com amor, procurando fazer o possível para que as mesmas tenham um bom desempenho na sua aprendizagem (sujeito 36).*

Esta classe aponta que o mau professor de pré-escola é aquele que não considera as necessidades da criança no sentido de cuidar. A organização dos dados é uma relação direta desta classe com a 1, possivelmente pela expressiva presença da palavra *criança* e sobre suas necessidades.

No caso da **classe 3**, composta por 23 UCEs (32%), apresenta as palavras de presença mais significativa *faz*(17), *gosta*(12), *trabalhar*(1), *trabalho*(5). Exemplos:

- *Não gosta do que está fazendo e faz o seu trabalho sem nenhum progresso (sujeito 27).*
- *Não gosta do que faz e assim faz de maneira insuficiente (sujeito 18).*
- *Não gosta do que faz (sujeito 84).*
- *Não gosta do que faz, portanto deixa de agir como professor (sujeito 100).*
- *Não gosta do que faz (sujeito 110).*
- *Que não gosta do que faz ou faz por obrigação pelo salário e não tem cuidados com higiene, alimentação, atenção, afeto (sujeito 112).*

Os segmentos de textos que marcam esta classe indicam que o mau professor de pré-escola é aquele que não gosta do que faz, destacando a dimensão afetiva em torno do trabalho do professor.

Dentre as palavras com presença mais significativas na **classe 2** composta por 18 UCEs equivalente a 26% do corpus analisado estão: *aluno*(7), *alunos*(4), *conteúdo*(3) *conteúdos*(2), *preocupa*(3) *preocupar*(2), *sem*(4), *importa*(1) *importante*(1). Os segmentos de texto são destacados nos exemplos a seguir:

- *Escolhe os seus conteúdos não levando em conta a realidade dos seus alunos (sujeito 79).*
- *Só se preocupa em si sem se preocupa no seu aluno (sujeito 60).*

- Não interage com (os) alunos (sujeito 61).
- Não se envolve com os alunos (sujeito 114).
- Que só se preocupa com conteúdo sem trabalhar o lúdico que é muito importante no trabalho com crianças (sujeito 93).

Esta classe apresenta um vocabulário característico que indica que um professor de pré-escola não se preocupa com o aluno e nem com o conteúdo que é trabalhado com ele. Ressalta a presença expressiva do léxico *aluno*, indicando este como objeto de trabalho deste professor.

Em síntese, o conjunto das 4 classes agrupadas mediante os discursos proferidos sobre as características do mau(má) professor(a) de pré-escola aponta a ausência de respeito deste professor sobre o desenvolvimento e das necessidades da criança, incluindo o cuidar. Não gosta do que faz e não se preocupa com o aluno em seu processo de aprendizagem devido ao tipo de conteúdo trabalhado. Indica a divisão sobre a representação em torno do objeto de trabalho deste profissional, um grupo representado pela maioria que o concebe como criança e outro menor que o concebe como aluno.

4.5.3.4 Um(a) bom(boa) professor(a) de pré-escola

A organização dos dados a partir das respostas da questão sobre o bom professor de pré-escola apresenta 5 classes em uma classificação hierárquica descendente de 74% dos segmentos dos textos processados, correspondendo a um total de 88 UCEs classificadas.

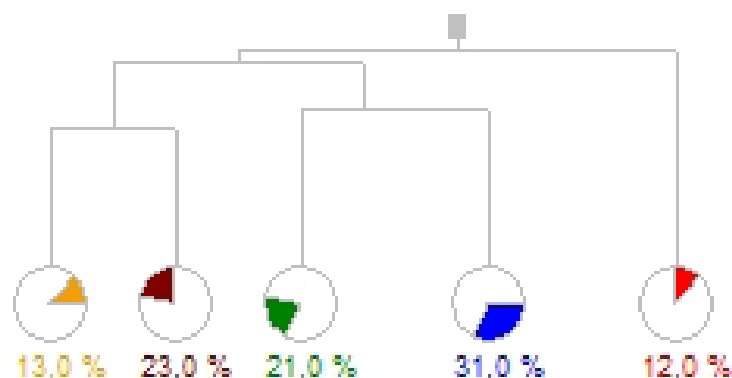


Ilustração 6 - Dendrograma de classes sobre Um(a) bom(boa) professor(a) de pré-escola

A **classe 1**, composta por 11 UCEs correspondente a 13% do *corpus* processado, contempla a presença significativa das seguintes palavras: *respeita*(5),

respeitando(2), entende(3), entender(1), aluno(3), alunos(4), etapa(1) etapas(1), desenvolvimento(3). Tal como ilustram os exemplos a seguir:

- *Entende e respeita as etapas do desenvolvimento infantil (sujeito 51).*
- *Que escuta, compreende, entende, respeita, observa, organiza suas atividades, brinca transmite os valores esquecidos pela sociedade (sujeito 31).*
- *Sabe a fase no geral das crianças, escuta, senta com elas e respeita a sua etapa de desenvolvimento (sujeito 80).*
- *Respeita seus alunos pela a individualidade de cada um e faz um trabalho em cima disso (sujeito 92).*
- *Que atua contribuindo com o desenvolvimento integral do aluno (sujeito 26).*

O conjunto de textos destacados desta classe indica que o bom professor de pré-escola é aquele que respeita e entende o aluno em suas etapas de desenvolvimento.

A **classe 3**, composta por 19 UCEs correspondente a 23% do *corpus* processado, apresenta as seguintes palavras com presença significativa *procura(4), procurando(1), aprendizagem(5), busca(6) buscando(2), desenvolva(1), desenvolver(4), aluno(3), alunos(4)*, como mostram os exemplos abaixo:

- *Dedica-se procurando desenvolver seres autônomos (sujeito 6).*
- *Interage com seus alunos, busca caminhos para que cada um aprenda e desenvolva sua aprendizagem seja no social ou no intelectual (sujeito 12).*
- *É aquele desenvolvido com os alunos e busca ajudá-los no dia-a-dia não só em relação a aprendizagem (sujeito 103).*
- *É aquele que se dedica ao seu aluno, buscando o melhor na sua aprendizagem e fazendo tudo para obter rendimento no final (sujeito 14).*
- *Busca conhecimento para desenvolver com os seus alunos (sujeito 61).*

Esta classe indica que um(a) bom(boa) professor(a) de pré-escola é aquele que procura desenvolver o seu aluno, o que inclui a aprendizagem. Há um destaque para o léxico *aluno*, possivelmente seja este o ponto de intersecção com a classe 1, assim como *desenvolvimento*, indicando uma relação entre os dois grupos.

Na **classe 4**, composta por 17 UCEs referente a um percentual de 21%, destaca a presença significativa das palavras *gosta(9), do(11), faz(8), fazer(1), que(12), esta(4), trabalha(1), trabalhar(1), trabalho(2)*, tal como os exemplos a seguir:

- *Gosta do que faz e é criativo (sujeito 106).*
- *Está atenta as leis que rege essa área, está pronta para as mudanças, gosta do que faz, é paciente, afetivo, compromissado e responsável (sujeito 23).*
- *Gosta do que faz e principalmente de crianças (sujeito 82).*
- *Gosta da sua profissão (sujeito 85).*
- *Que gosta do que faz e busca estar informada das mudanças e avanços da educação (sujeito 48).*

Essa classe é marcada por um discurso que sublinha o bom professor de pré-escola como aquele que gosta do que faz, gosta do trabalho que realiza, algo que demonstra identificação do professor com a área que atua.

A **classe 5**, representada por 25 UCEs referente a 31% do *corpus* considerado, apresenta a presença significativa das palavras *criança*(9), *crianças*(14), *necessidade*(2), *necessidades*(4), *ensinada*(1) *ensinando*(1) *ensinar*(2), *ensino*(1), *conhecimento*(3), *conhecimentos*(3), *educação*(3) *educador*(1), *dedica*(2), *dedicação*(2), conforme os seguintes exemplos:

- *Que compreende as necessidades das crianças (sujeito 73).*
- *Atende as necessidades psicossociais das crianças com bastante carinho e atenção. Ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil (sujeito 76).*
- *Ensinar as crianças pensando no seu futuro (sujeito 44).*
- *Que tem dedicação, sabe adequar as necessidades educacionais das crianças (sujeito 88).*
- *Aproveita a criança para apresentar-lhe o conhecimento de maneira atrativa (sujeito 17).*

Os segmentos de textos agrupados nessa classe sugerem que um bom professor de pré-escola contempla em sua prática dedicação ao ensino e às necessidades da criança. Para tanto é necessário que tenha conhecimentos sobre as mesmas, inclusive sobre o desenvolvimento infantil. Tais necessidades se definem em educacionais e psicossociais. Apresentam também um número considerável do léxico *criança*. Importante destacar que esta classe é a que corresponde ao maior percentual do *corpus* analisado.

Já a **classe 2**, correspondente a 10 UCEs (12%), com a presença proeminente das palavras *pedagógica*(3), *pedagógicas*(1), *pedagógico*(2), *forma*(2), *formação*(2) *formador*(2), *prática*(4), *lúdica*(2), *conteúdos*(2), *trabalha*(1), *trabalhar*(1), *trabalho*(2), apresenta os seguintes exemplos:

- *Concilia a informação de conteúdos adaptando com a prática de forma lúdica (sujeito 58).*
- *Tem formação acadêmica, busca se atualizar, rever sua prática pedagógica e é um pesquisador (sujeito 59).*
- *Cumpri com o seu trabalho pedagógico, avançando assim na sua proposta de sala-de-aula (sujeito 99).*
- *Trabalha em prol de melhorar a sua prática pedagógica e todo o conjunto que o educador busca (sujeito 67).*
- *Trabalhar o aluno de forma lúdica, que desperta seus potencial, que entende o aluno e sua fase (sujeito 86).*

Os discursos desta classe indicam que o bom professor de pré-escola é aquele que tem formação e desenvolve seu trabalho, sua prática pedagógica de

modo lúdico os conteúdos. Importante mencionar um dado destacado pelo ALCESTE nas palavras ausentes desta classe, apesar de não apresentar a palavra *aluno* no *corpus* processado com presença significativa, acusa a ausência da palavra *criança* como -10. Este valor pode ser considerado significativo por estar em uma classe de menor percentual, dado que deve ser considerado na análise por se tratar de um estudo com professores de crianças pequenas.

No conjunto das classes obtidas, pode-se identificar as noções mais presentes na percepção dos professores sobre o papel do professor de educação infantil. Percebe-se que para ser um bom professor de educação infantil, tanto de creche como de pré-escola, é necessário respeitar as necessidades e o desenvolvimento da criança, buscar conhecimentos da área para que tais exigências sejam cumpridas, além de gostar do que faz e apresentar algumas competências pessoais. Nessa direção, indicam que os aspectos pessoais se sobressaem em relação aos profissionais. Há um destaque para o sujeito de trabalho deste contexto, que ora são vistos como crianças ora como alunos, divergência de concepções que vem sendo apresentada no decorrer das análises dos dados, inclusive na palavra indutora *pré-escola* do EVOC.

Em síntese, a imagem do campo profissional e do profissional para os professores de pré-escola do município está associada à divisão histórica em creche e pré-escola, de modo que a educação infantil separa-se e, em seguida, é composta por dois profissionais distintos com funções distintas. O professor de creche é associado às funções de cuidado enquanto o professor de pré-escola às atividades mais pedagógicas ligadas ao educar. Os dados sugerem que apesar de as características do professor de pré-escola apresentarem algumas qualidades profissionais, as qualidades pessoais se sobrepõem em ambos os segmentos da educação infantil, principalmente na creche e no professor que nela atua.

4.6 Competências dos professores e conteúdos de formação

Intencionando entender quais as competências e conteúdos de formação considerados pelos professores em seu trabalho, foram destinadas 11 questões (02, 13, 14, 15, 16, 17, 25, 26, 27, 28, 29) sobre o processo formação, fontes de aprendizagem, tarefas e competências esperadas do trabalho do professor de educação infantil, conforme as análises a seguir.

4.6.1 Processos de formação

Este bloco de questões (02, 15, 16 e 17) objetivou identificar quais as atividades, conhecimentos e conteúdos considerados importantes pelos professores no processo formação do professor de educação infantil.

4.6.1.1 Participação em atividades durante a atuação profissional que contribuíram em maior ou menor grau para a formação

Com a intenção de compreender quais as atividades que os professores participaram durante a atuação profissional e o nível de contribuição das mesmas para a sua formação, foi solicitado que cada professor assinalasse os itens apresentados por meio de uma escala de valores de 0 a 4, em que cada número indicava um nível, conforme a seguir: 0= não participei; 1= foi uma perda de tempo; 2= contribuiu um pouco; 3= contribuiu bastante; e 4= fez toda a diferença. A lógica desta questão consiste em quanto maior a numeração resultante maior o nível de contribuição para a formação profissional considerada pelo professor. Para uma melhor compreensão dos dados foi organizada um quadro com os resultados obtidos conforme o quadro 33 a seguir:

Quadro 33 - Atividades que contribuíram em maior e menor grau para a formação

ATIVIDADES	Não respondeu	Não participou	Perda de tempo	Contribuiu um pouco	Contribuiu bastante	Fez toda a diferença
Trabalhos voluntários	16,8%	34,5%	5%	12,6%	20,2%	10,9%
Aperfeiçoamento ou atualização	8,4%	7,6%	4,2%	9,3%	31,9%	27,7%
Especialização (pós-graduação)	14,3%	27,7%	8%	7,6%	19,3%	30,3%
Congressos e outros eventos	10,9%	8,4%	5,9%	17,6%	33,6%	22,7%
Exercício da atividade como profissional da educação	13,4%	2,5%	4,2%	9,2%	27,7%	42%
Outros (quais?)	78%	5,9%	2,5%	2,5%	3,4%	6,7%

Para definir as atividades que contribuíram em maior grau para a formação dos professores, considerou-se a soma das colunas *contribuiu bastante e fez toda a diferença* e as de menor grau as *colunas perda de tempo e contribuiu um pouco*. Dentre as atividades consideradas como as que mais contribuíram em maior grau para a formação dos professores com um percentual acima de 50% em ordem decrescente estão o *exercício da atividade como profissional da educação*, seguida de *atividades de aperfeiçoamento ou atualização e congressos e outros eventos*. Os trabalhos voluntários foram indicados com a atividade com menos participação pelo grupo, no entanto, apresenta ter sido de grande contribuição para os que participaram.

Cabe refletir sobre o item indicado com o maior grau de contribuição, o *exercício da atividade como profissional da educação*, pois coloca o contexto de trabalho como parte importante no processo formativo profissional para os professores. Mas será que o exercício profissional irá garantir uma formação que contemple as especificidades da profissão? Lemos (2009) destaca dois grandes desafios do exercício profissional com crianças pequenas: a ausência de uma sistematização crítico-reflexiva dos conhecimentos na formação em contexto e as lacunas da formação inicial. A ausência de uma formação e saberes específicos faz com que os resultados práticos obtidos no cotidiano de trabalho sejam hierarquizados conforme sua utilidade na resolução de problemas típicos da prática e se tornem referência para o professor em seu exercício profissional.

Nessa mesma linha, Oliveira-Formosinho (2002) chama a atenção para a diferença entre o “professor perito” e o “professor artesão”, sendo o primeiro aquele que se baseia em conhecimentos desenvolvidos por especialistas e que precisa, independente da experiência profissional, de aconselhamento técnico para melhorar a prática, e o segundo aquele que tem como base exclusivamente os conhecimentos de sua experiência profissional. Embora a autora destaque a importância da experiência no contexto, alerta que ela só se torna útil diante de situações de reflexão teórica-prática:

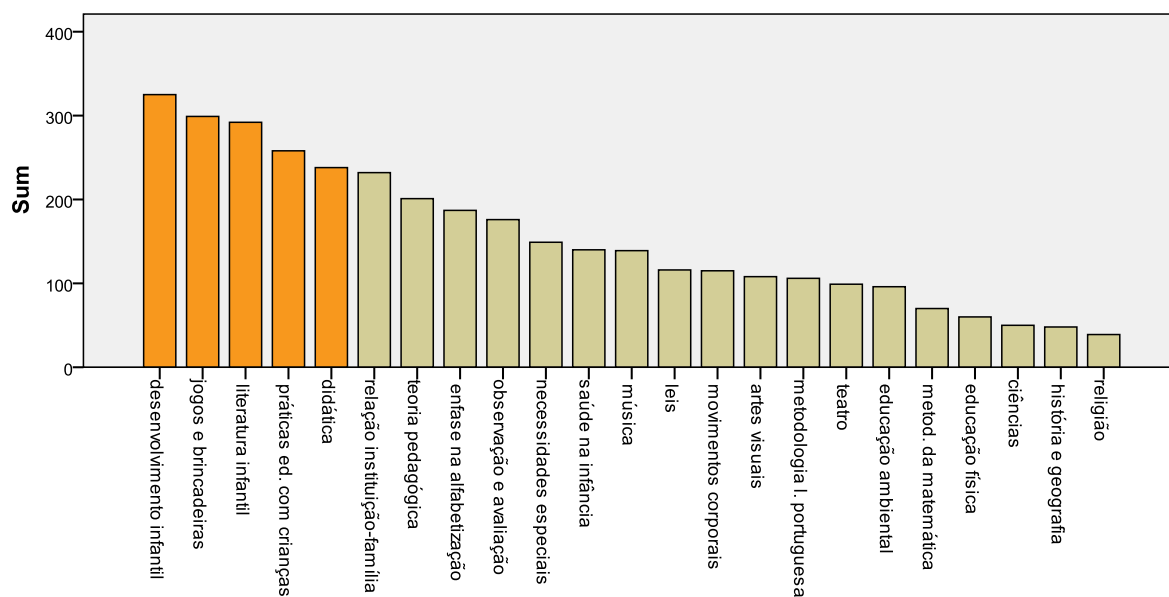
[...] esse conhecimento só é útil em termos de crescimento pessoal e só é transferível em conhecimento organizacional se refletido à luz de referenciais teóricos. Portanto, deve-se integrar conhecimento estruturado e conhecimento experiencial para construir um percurso de desenvolvimento profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.58).

No caso dos sujeitos deste estudo, além de indicarem participação em eventos de aperfeiçoamento e atualização, a maioria cursou ou está cursando o nível superior (80,6%), sendo destes, 69,7% em *Pedagogia*, frequente ou frequentou alguma especialização (56,3%), sendo os de maior concentração em *Psicopedagogia* (21%) e em *Educação Infantil* (11,8%). Apesar da maioria dos professores ter uma formação inicial em Pedagogia e mais da metade indicar que frequentou ou frequenta alguma especialização, o exercício profissional é indicado como a atividade com o maior grau de contribuição para a formação. Será que os cursos de formação de professores, inicial ou de especialização, ainda não estão garantindo a especificidade da criança pequena? Será que estes dados não estariam indicando isto?

4.6.1.2 Os conhecimentos considerados importantes na formação do professor de educação infantil

Com a intenção de melhor compreender o trabalho do professor por meio dos conhecimentos considerados mais importantes na formação e na trajetória como professor de educação infantil, foram destinadas 3 questões (15, 16, 17). A primeira tratou dos conhecimentos considerados importantes na formação do professor de modo que apresentou uma lista de opções para que os sujeitos pudessem marcar todas que se aplicavam. A segunda solicitou que as opções assinaladas na primeira fossem colocadas em ordem de importância de 1 a 5. E a terceira, uma questão aberta, solicitou que fossem mencionados os conhecimentos mais utilizados pelos sujeitos na trajetória como professores de educação infantil. Importante destacar que alguns professores ao responderem a terceira (17) tiveram como base as opções da questão (15) sobre os conhecimentos considerados importantes na formação inicial. Os resultados das duas primeiras originou o gráfico 13 a seguir:

Gráfico 13 – Conhecimentos considerados importantes para formação do professor de educação infantil



Os respondentes consideraram o *desenvolvimento infantil* como o conhecimento mais importante para a formação do professor de educação infantil, seguido de *jogos e brincadeiras*, *literatura infantil*, *práticas educativas com crianças*, e *didática*. Nestes resultados, percebe-se a presença significativa de conteúdos específicos para o trabalho do professor de crianças pequenas, algo que se pode considerar um resultado favorável, quando se pensa em um trabalho afinado com as necessidades e interesses das crianças pequenas. Apesar de terem sido assinaladas, as *metodologias* não ganharam o mesmo destaque e nem se aproximaram dos conhecimentos considerados mais importantes, como era de se esperar por se tratar de conteúdos normalmente utilizados no ensino fundamental.

Esses resultados reafirmam os indicativos das questões anteriores e mostram a existência de um grupo que elege os conhecimentos com *ênfase na alfabetização* dentro de um rol de destaque relativo. Percebe-se que esta perspectiva sobre o trabalho na educação infantil é assumida por alguns, ao ponto deste conteúdo receber considerável expressão comparado aos demais.

Algo que chama a atenção nestes resultados é a baixa frequência de conteúdos ligados aos cuidados com a criança, tais como *saúde na infância*. Em questões anteriores já foi mencionado que as atividades ligadas ao cuidado e higiene da criança não são compreendidas como parte do trabalho do professor.

Chama atenção também ao baixo índice de frequência relacionado às atividades expressivas (*músicas, artes visuais e teatro e movimentos corporais*), em contraposição ao fato de o desenvolvimento infantil ter sido considerado como o primeiro mais importante. Algo que leva à indagação: Qual seria o entendimento destes professores sobre o desenvolvimento infantil? Seria esta indicação uma necessidade anunciada dos sujeitos sobre os conhecimentos que necessitam para desenvolverem melhor o seu trabalho no sentido de lidarem com os conflitos típicos e as necessidades da infância? Ou ênfase apenas no desenvolvimento cognitivo?

Uma das hipóteses seria uma possível limitação por parte dos professores acerca do amplo sentido do conceito sobre desenvolvimento infantil, pois para que esse desenvolvimento seja pleno é imprescindível que o professor trabalhe com as múltiplas linguagens da criança. Por não dominarem plenamente a linguagem falada e escrita, as crianças se comunicam através de diversas manifestações expressivas, de modo que aprendem a se relacionar com o mundo ao seu redor, a se apropriar das práticas sociais e a conhecerem a si mesmas. Com clareza, Barbosa (2009) explica o sentido e importância das linguagens na educação infantil:

São as ações corporais, gestuais e verbais que acontecem no encontro entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, e entre adultos e adultos, propiciadas através de ações como correr, falar, chorar, cantar ou ainda atividades mais integradas com a presença de fantoches, do teatro de sombras, de diálogos, de maquiagens e de outros materiais que favoreçam o encontro entre o movimento do corpo e as linguagens para a produção de significados. As práticas sociais, apesar da palavra prática, não são apenas ações concretas, são linguagens. Aqui a palavra linguagem é utilizada no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos e não no sentido restrito de linguagem verbal, oral ou escrita (BARBOSA, 2009, p.85).

A ausência de situações que proporcionem às crianças a oportunidade de se expressarem através das atividades artísticas e corporais as coloca em uma condição de passividade em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, emudecendo-as, impedindo-as de desenvolver suas habilidades e capacidades por meio da relação com o outro e através de suas próprias experiências.

As idéias das crianças, quando ouvidas, nos mostram que “um mais um pode ser muito mais que dois”, como ensinam alguns artistas ou mesmo que é possível formular conhecimentos e saberes muito além das linguagens verbais ou escritas. Essas crianças altamente

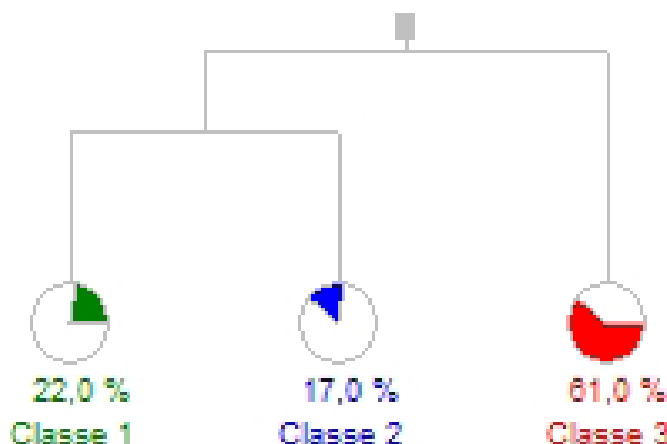
capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que freqüentam (GOBBI, p.1, 2010).

Percebe-se a existência de uma distorção em torno de determinados conceitos (linguagem, lúdico, desenvolvimento) que muitas vezes são “emprestados” do universo reificado para dar sentido a determinadas situações do cotidiano de trabalho, propiciando a construção das representações sociais. A linguagem muitas vezes se limita à linguagem falada e escrita, o lúdico às atividades que mesclam tarefas com brincadeiras e desenvolvimento se restringe ao cognitivo. Compreender a importância destes conhecimentos para a formação do professor de educação infantil amplia a sua capacidade de atuação no sentido de promover o desenvolvimento da criança pequena em todas as dimensões.

Diante do exposto, além do que consideram importante para a formação do professor de educação infantil, torna-se necessário identificar quais os conhecimentos e conteúdos que estes professores têm buscado em suas trajetórias profissionais na educação infantil.

A questão seguinte aborda o mesmo conteúdo, mas ao invés de apresentar itens a serem assinalados, os sujeitos foram indagados a relacionar os conhecimentos e conteúdos que têm buscado em suas trajetórias profissionais na educação infantil. Para essa questão também foi utilizado o ALCESTE no processamento dos dados. Os dados foram gerados e organizados em torno de 3 classes com uma classificação hierárquica descendente de 56% dos segmentos dos textos processados, correspondendo a um total de 99 UCEs classificadas, tal como indica a ilustração 7 do dendograma a seguir:

Ilustração 7 - Dendograma de classes sobre os conhecimentos considerados importantes para formação do professor de educação infantil



A **classe 1**, composta por 14 UCEs relativa a 22% do *corpus* processado, apresenta um conjunto de palavras com presença significativa, tais como: *jogos*(12), *brincadeiras*(12), *teorias*(9), *relação*(4), *pedagógicas*(8) *pedagógico*(1), *infantil*(8), *desenvolvimento*(8), *literatura infantil*(6), *necessidades especiais*(5), *educativas*(4), *crianças pequenas*(4), *didática*(4). E os exemplos a seguir:

- *Literatura infantil, desenvolvimento infantil, teorias pedagógicas, leis, jogos e brincadeiras, relação instituição família (Sujeito 103).*
- *Desenvolvimento infantil, teorias pedagógicas, práticas educativas com crianças pequenas, jogos e brincadeiras e relação instituição família (Sujeito 72).*
- *Literatura infantil, jogos e brincadeiras, necessidades especiais, desenvolvimento infantil (Sujeito 16).*
- *Sobre desenvolvimento infantil, práticas educativas com crianças pequenas, teorias pedagógicas, necessidades especiais e jogos e brincadeiras (Sujeito 25).*
- *Literatura infantil, didática, desenvolvimento infantil, jogos e brincadeiras, teorias pedagógicas (Sujeito 52).*

Esta classe destaca que os conhecimentos sobre jogos, brincadeiras, teorias pedagógicas, desenvolvimento infantil, literatura infantil, necessidades especiais, didática são saberes que auxiliam as práticas educativas deste grupo na relação com as crianças pequenas, reafirmando os dados da primeira questão deste tópico. Possivelmente entendem que estes conhecimentos são importantes devido ao fato de se basearem neles em suas práticas.

A **Classe 2**, organizada em torno de 11 UCEs referente a 27% dos segmentos de textos processados, indica as palavras seguintes classificadas pela presença significativa: *corporal*(5), *movimento*(5), *prática*(2) *praticar*(1) *práticas*(5), *musica*(4), *literatura infantil*(6), *didática*(4), *infantil*(8), *educativas*(4), *crianças*

pequenas(4), pedagógicas(8), pedagógico(1), artes(2), desenvolvimento(8), necessidades especiais(5), teorias(9).

- Literatura infantil, jogos e brincadeiras, práticas educativas com crianças pequenas, (música), movimento corporal, necessidades especiais, artes visuais (Sujeito 48).

- Literatura infantil, didática, desenvolvimento infantil, práticas educativas com crianças pequenas, movimento corporal, teorias pedagógicas, música, teatro, necessidades especiais (Sujeito 8).

- Literatura infantil, didática, desenvolvimento infantil, artes visuais, música, movimento corporal (Sujeito 4).

- Literatura infantil, desenvolvimento infantil, práticas educativas com crianças pequenas, movimento corporal, teorias pedagógicas, música, teatro, necessidades especiais (Sujeito 5).

- Literatura infantil, teorias pedagógicas, práticas educativas com crianças, desenvolvimento infantil e didática (Sujeito 30).

Como destacado na questão anterior, este grupo se aproxima mais de um trabalho baseado em conhecimentos que abrangem em maior intensidade as especificidades da criança pequena, pois indica, além de conteúdos relacionados às atividades artístico-expressivas (movimento corporal, música, artes, literatura infantil) contempla também conhecimentos teórico-didáticos (didática, desenvolvimento infantil, teorias pedagógicas) importantes para auxiliar a prática com as crianças pequenas.

Na **classe 3**, composta por 39 UCEs equivalente a 61% do *corpus* processado, classe com percentual maior, apresenta as seguintes palavras com presença significativa indicadas pelo ALCESTE: *como(17), forma(1) formação(7), educação infantil(13), criança(9) crianças(6), trabalhar(10), trabalho(2), conhecimento(7) conhecimentos(4), ter(4), busca(1), buscando(2), buscar(2), busco(1), para(8), sempre(4), revistas(5), estou(4), troca(3)*. E nos cinco primeiros exemplos indicados pelo software:

- A formação acadêmica, buscar meios de trabalhar em momentos de precariedade, comprar livros e revistas, entre outros (Sujeito 17).

- Tenho me esforçado bastante em buscar novos conhecimentos sobre educação infantil, qualquer assunto relacionado à educação infantil, no momento estou em busca de conhecimentos relacionados à educação inclusiva (Sujeito 35).

- Como transmitir o conhecimento de forma significativa para a criança (Sujeito 69).

- Em entender crianças especiais e como trabalhar com elas, pois tinha uma enorme dificuldade em entendê-las e aceitá-las (Sujeito 12).

- Todos os pontos da questão 15 (sujeito 13).

- Acho que todos os conhecimentos são necessários para se trabalhar na construção dos saberes (Sujeito 15).

- Como e o que trabalhar na educação infantil (sujeito 55).

- Desenvolvimento da criança em seus aspectos sociopolítico cultural intelectual, buscando exercer sua cidadania (sujeito 59).

Os segmentos de textos e os exemplos destacados nesta classe apontam que os professores têm buscado diversas fontes de conhecimentos, dentre elas a formação acadêmica assim como as revistas. Dentre os conhecimentos estão o desenvolvimento e aprendizagem infantil e educação inclusiva. Pelas fontes e conhecimentos indicados, são diversos os desafios enfrentados pelos professores no contexto de trabalho, o que os leva a buscar, de diversos modos, os conhecimentos que não dominam ou desconhecem para desenvolverem suas práticas.

Percebe-se que os conhecimentos procurados pelos professores em suas trajetórias profissionais denunciam o modo como concebem o trabalho na educação infantil e possivelmente a relação deste profissional com a formação inicial e continuada. O grupo da **classe 1**, apesar de indicar conteúdos ligados às atividades típicas da criança, tais como jogos, brincadeiras e literatura infantil, não apontam outras atividades artístico-expressivas, tais como movimento corporal, música e artes) como indicado pela **classe 2**. O grupo da **classe 3** indica algumas fontes de conhecimento e aprendizagem tais como formação acadêmica, livros e revistas para auxiliarem em suas práticas com as crianças. A necessidade de busca de informações e conhecimentos são sinalizadas de forma genérica, mas estão ausentes os conteúdos específicos presentes nas classes 1 e 2. Possivelmente denotam lacunas na sua formação inicial ou insuficiência de formações continuadas ou situações de estudo sistematizado que os auxiliem em suas práticas.

Nesse contexto é percebida uma intencionalidade pedagógica que visa corresponder às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Mas não deixa claro quais seriam as necessidades da criança compreendida pelos professores. Certamente estas necessidades estariam relacionadas às representações dos professores em torno da palavra *pré-escola* e *criança* no capítulo anterior. Percebe-se que a *pré-escola* consiste em um espaço de preparação das crianças para as fases posteriores, possivelmente indicando ter como base esse entendimento sobre as necessidades das mesmas. Esta criança é representada numa perspectiva afetiva, permeada pelo o amor, alegria e inocência que se relaciona com o brincar, por ser esta uma atividade própria da criança. Mas quando compreendida na relação de desenvolvimento e aprendizagem ganha contornos de aluno, legitimadas pelas práticas escolares que se desenvolvem numa

perspectiva lúdica, incluindo principalmente os jogos e as brincadeiras e a literatura infantil, tal como indica a questão anterior.

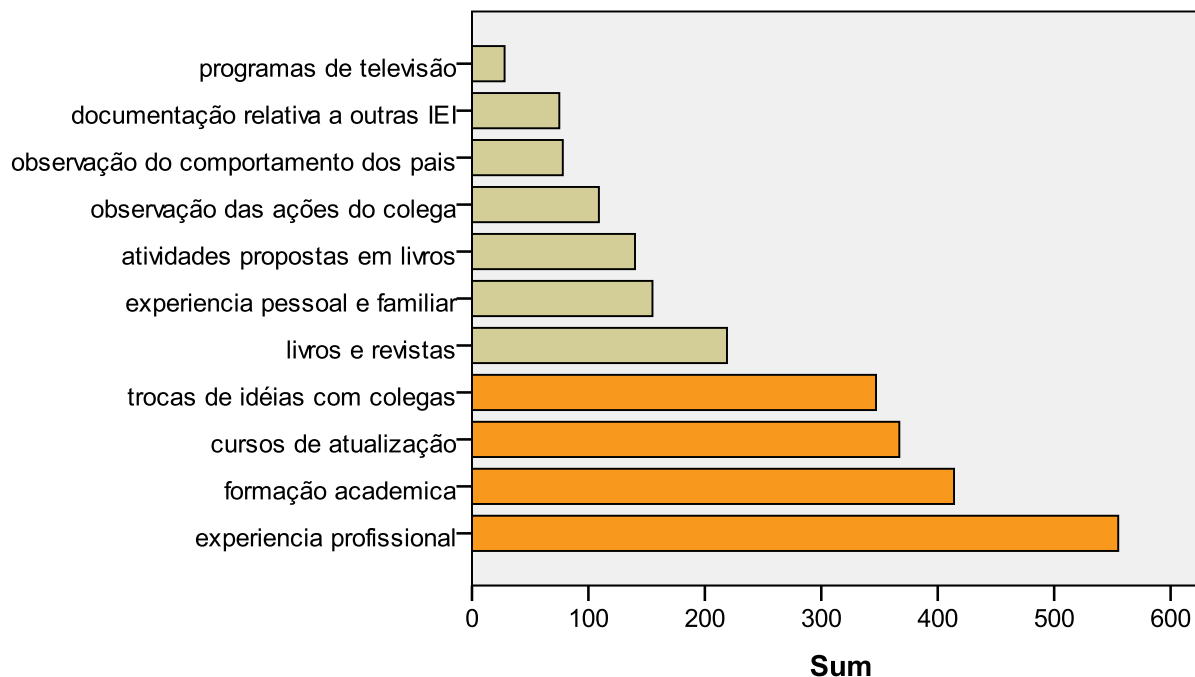
4.6.2 Fontes de aprendizagem

Além dos conhecimentos e conteúdos considerados importantes para a formação e a prática profissional do professor de educação infantil, quais seriam as fontes de aprendizagem para estes sujeitos? Com a intenção de identificar estas fontes, foram destinadas duas questões, uma sobre as referências de base para a realização do trabalho (questão 13) e outra sobre a influência da condição de ser mulher e mãe no exercício da profissão (questão 25).

4.6.2.1 Bases para exercício do trabalho

Objetivando identificar quais as referências utilizadas pelos professores no exercício de seu trabalho, foram disponibilizadas algumas opções para que indicassem quantas achassem necessárias e atribuíssem uma ordem da 1ª a 5ª para as cinco opções que considerassem mais importantes. Esta questão teve como base a questão sobre fontes de aprendizagem do estudo de Ongari e Molina (2003, p.92-95), sendo adaptada e acrescentada dos três itens 6, 8, 10, conforme questionário no apêndice D.

Gráfico 14 – Em que se baseia o trabalho do professor



Dentre as opções escolhidas, a considerada como a 1ª mais importante e mais assinalada pelos sujeitos foi *experiência profissional*, seguido de *formação acadêmica*, *curios de atualização*, *trocias com os colegas* e *livros e revistas*.

Interessante notar que a fonte de referência para o trabalho do professor considerada mais importante para a maioria dos professores é a *experiência profissional*, confirmando o resultado da questão X sobre as atividades que mais contribuíram para a formação profissional. Este dado indica a importância do contexto de trabalho para o professor, o que favorece a propagação e manutenção das representações sociais dos sujeitos envolvidos, principalmente pela articulação que fazem com as fontes advindas da *formação acadêmica*, segunda referência mais importante.

Com já mencionado, a maioria dos professores tem formação em Pedagogia, no entanto, 79,1% se formaram antes da resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que reconhece o curso de Pedagogia como lócus privilegiado de formação para o professor de educação infantil. Antes disso os cursos de Pedagogia, partindo do princípio da autonomia, nem sempre tinham em suas matrizes curriculares disciplinas obrigatórias com a finalidade de formar o professor de educação infantil, geralmente se oferecia uma disciplina eletiva. Isso implica dizer que a formação

recebida pela maioria dos pedagogos atuantes como professores de pré-escola deste estudo não ocorreu conforme uma perspectiva específica para o trabalho com crianças pequenas, possivelmente a base de suas formações foi orientada para o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental.

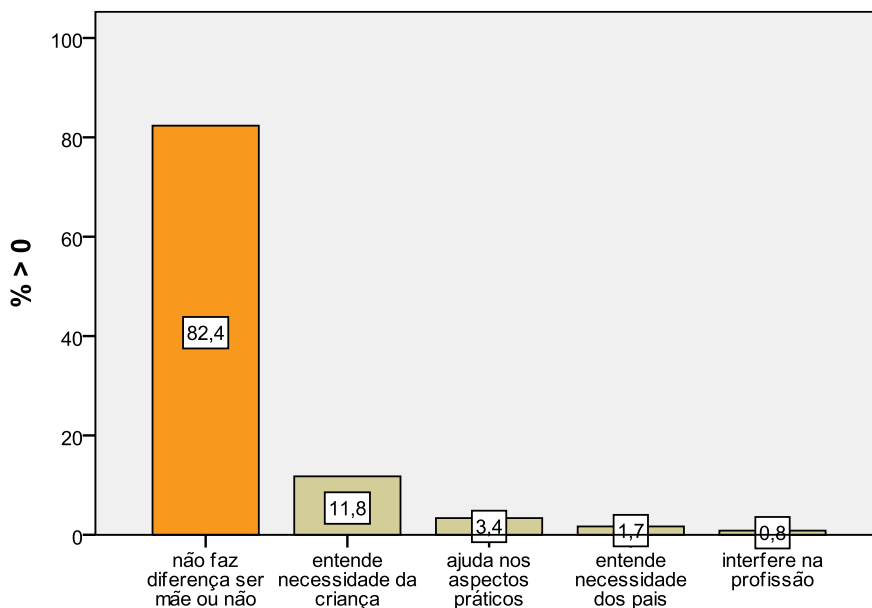
Diante deste dado, é possível refletir que as duas primeiras fontes mais importantes citadas como referência para o trabalho como professor podem não contemplar saberes específicos para se trabalhar com a educação infantil. Seriam os *cursos de atualização* oferecidos pelo DEI/SEMED uma fonte sustentável de conhecimentos específicos para romper com a perspectiva escolarizante da formação inicial? A Proposta Pedagógica de Educação Infantil do município em vigor até o ano de 2010, ano da coleta dos dados, defende uma proposta de educação baseada em conteúdos (Linguagens – oral e escrita, Matemática, Ciências Naturais e Sociais e Artes), preconizando uma preparação para as séries posteriores o que certamente orientou as formações oferecidas pelo DEI/SEMED. Possivelmente a perspectiva adotada pela gestão municipal não seria o suficiente para preparar este professor para enfrentar e superar os desafios e conflitos próprios do trabalho com crianças pequenas, mediante as suas especificidades.

Diante do exposto, a base do trabalho indicada pelos professores pode ser considerada importante espaço de propagação, manutenção ou transformação das representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil, de modo que os contextos da prática e de formação devem ser considerados mediante uma proposta de intervenção.

4.6.2.2 A influência da experiência de mulher e mãe no exercício da profissão de professor de educação infantil

Para melhor compreender as implicações das questões de gênero/maternagem e as interseções entre família e instituição no trabalho do professor de educação infantil, foram disponibilizadas algumas alternativas para que os professores assinalassem quais se aplicam.

Gráfico 15 - Influência da experiência de mãe na profissão



A maioria dos respondentes (82,4%) indicou que não faz nenhuma diferença ser mãe ou não para atuar como professor de educação infantil. Indicando que para esses sujeitos as experiências com a maternidade é indiferente. Esse resultado é interessante, tendo em vista que 66,7% dos que assinalaram a opção não faz diferença têm filhos e 33,3% não têm. Interessante notar que apesar de a maioria compartilhar da mesma ideia, existe um grupo (17,7%) que indica que de algum modo a experiência de mãe é importante e interfere na profissão.

Essa adesão de um pequeno grupo é repetida quando justifica nas questões que trata do bom/mau professor de creche, como evidenciam alguns discursos:

- *Acima de tudo atende a criança como ao seu próprio filho (sujeito 28).*
- *Faz de tudo para que a criança se sinta bem, confortável, que para ela o professor é presença forte da mãe, que quando ela precisa está sempre ali, ajudando-a no que for preciso (sujeito 37).*
- *Não permite que sua criança se sinta arrancada de sua casa e família. A criança percebe a creche como uma extensão de sua casa (sujeito 117).*

Estas respostas foram mencionadas por professoras com filhos e indicam a histórica tensão entre os espaços público e o privado, difícil de separar. O baixo índice em torno desta questão indica um avanço para área, apontando que o perfil profissional do professor de educação infantil vem sendo descolado da figura materna. Essa confusão de papéis configura a ausência de uma identidade profissional e institucional, algo que alguns autores, tais como Haddad (2002) e Cerisara (1996; 2002) já elucidaram como parte do processo histórico da creche:

A creche, pelas próprias características do seu percurso histórico em nossa sociedade, tem oscilado entre o domínio doméstico da família das crianças, cuja responsável tem sido em nossa cultura a mãe dos seus filhos, e o domínio público da escola formal, cuja responsável tem sido a professora dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, o conflito reside, entre outros fatores, na identidade desta instituição em relação ao domínio a que pertence, pois é a partir dele que sua função social e educativa pode ser definida e, como decorrência, a identidade que a profissional deve ter, em concordância com a identidade e funções assumidas pela instituição (CERISARA, 2002, p.50)

Nesse sentido, esse conflito pode provocar uma confusão sobre as atribuições das instituições assim como indefinições de tarefas daqueles que são responsáveis pelo cuidado e educação das crianças. Identificar tais papéis favorece a reflexão sobre a intencionalidade pedagógica do professor e favorece apontar caminhos para a mudança. Romper com estes paradigmas enraizados pelo processo histórico no imaginário dos professores tem sido um dos grandes desafios da educação infantil como uma proposta inovadora, que numa perspectiva institucionalizada, requer profissionais conscientes de seus papéis e com conhecimentos específicos que compreendam as especificidades da profissão de modo a auxiliarem as crianças em seu processo de desenvolvimento em uma fase tão importante da vida: a infância.

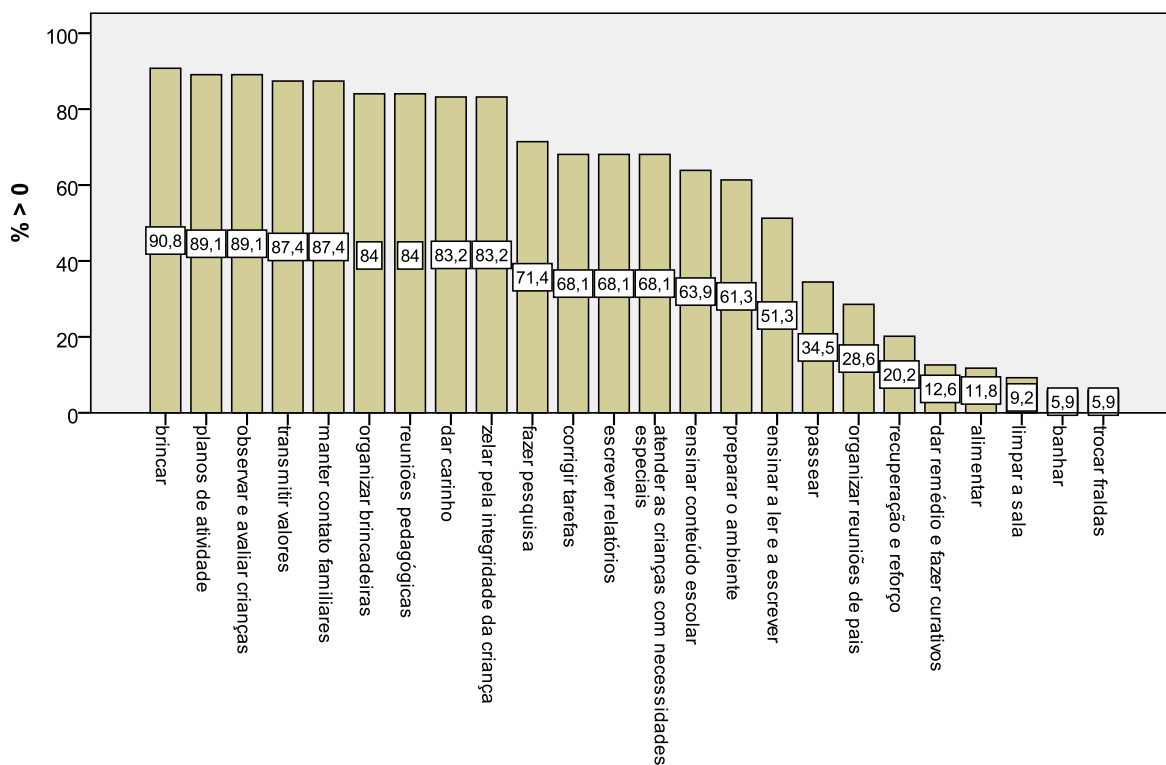
4.6.3 Tarefas e competências esperadas

O trabalho do professor de educação infantil tem se mostrado um espaço de muitas atribuições, o que tem exigido em muitos aspectos deste profissional. Diante desse entendimento, o modo como o professor se relaciona com as tarefas de seu cotidiano nos dá índices de qual a imagem que se tem do próprio trabalho. Pensando nisso, foram destinadas quatro questões (26, 27, 28 e 29) sobre as tarefas que acreditam ser do professor de educação infantil e o que acreditam ser as expectativas dos pais dos outros de um modo geral.

4.6.3.1 Tarefas consideradas mais importantes na atuação do professor de educação infantil

Como forma de identificar as atribuições consideradas pelos professores em suas práticas profissionais, foi destinada a questão (26) sobre quais as tarefas que os professores consideram mais relevantes em seu trabalho com as crianças pequenas. Foram disponibilizadas 24 alternativas para que pudessem marcar quantas achassem necessárias.

Gráfico 16 - Tarefas consideradas mais importantes no trabalho do professor de educação infantil



Dentre os itens que foram assinalados com um percentual acima de 80%, percebe-se que as tarefas se concentram em tarefas de **cunho valorativo/afetivo** (*dar carinho, transmitir valores, zelar pela integridade física das crianças*), atividades **lúdicas** (*brincar e organizar brincadeiras*), **planejamento/gestão** (*observar e avaliar as crianças, participar de reuniões pedagógicas*), **atividades escolares** (*elaborar os planos de atividades*) e **relação instituição família** (*manter contato com as famílias*).

O modo como os dados se apresentam trazem três pontos de discussão interessante: 1) a incidência das atividades escolares em uma proporção percentual de 50%, 2) as atividades ligadas ao cuidado e higiene com os menores índices, e 3) a relação com os pais. Apesar de as atividades escolares não estarem plenamente entre as tarefas mais indicadas, apresentam um percentual significativo. Percebe-se por meio das indicações um conjunto mesclado de tarefas, o que não deixa clara a intencionalidade pedagógica.

Dentre as tarefas que receberam os menores percentuais estão as relacionadas às *tarefas de cuidado e higiene*, tais como: *alimentar, trocar fraldas, banhar, dar remédio e fazer curativos*. Será que estas não são consideradas profissionais? A supressão destas tarefas na prática dos professores possivelmente indica a representação compartilhada pelo grupo sobre o trabalho do professor com uma função identitária, diferenciando-os dos professores de creche ou mesmo dos auxiliares de sala, sujeitos comuns no contexto da educação infantil do município. Geralmente as atividades ligadas ao cuidado e higiene da criança pequena são delegadas a estes sujeitos. Esta divisão de tarefas favorece reforçar a cisão construída historicamente entre o cuidar e educar, proporcionando uma hierarquização das funções. Além da divisão das funções destes dois sujeitos, o professor que fica responsável pelas atividades pedagógicas geralmente tem formação e salários melhores, enquanto o auxiliar tem os menores salários por não se exigir uma formação específica. Em Maceió, a formação mínima exigida para os auxiliares tem sido em nível fundamental. Esta questão é antiga no contexto da educação infantil, algo que Cerisara (2002) já indicava desde os anos 90 como uma necessidade a ser revista:

Especificamente em relação ao quadro das profissionais das creches, em que existem duas profissionais distintas que atuam junto às crianças, esta pesquisa indica a necessidade de ser revista a existência destas duas categorias funcionais (auxiliares de sala e professoras) que atuam junto às crianças, uma vez que a manutenção das mesmas tem se mostrado inadequada para o funcionamento das creches. Os problemas entre as duas profissionais que atuam junto às crianças, tenham a denominação que tiverem, devem ser encarados não como produto das idiosincrasias das profissionais, mas compreendidos em sua dimensão estrutural (CERISARA, 2002, p.107).

O modo como os professores realizam seu trabalho pode estar diretamente ligado ao contexto em que está inserido, reflexo da ausência de um sistema educacional com proposta específica para a educação infantil, com plano de cargos e carreiras, prevendo formação específica e valorização profissional, com condições de trabalho condizentes com as exigências da profissão. As condições e os saberes não favorecem um repensar/refletir sobre a própria prática, tendo a criança como centro do processo educativo e considerando as diversas dimensões do desenvolvimento infantil, dentre estas o *brincar* e o *cuidar*. Pensar no trabalho do professor como uma tarefa que exige conhecimentos específicos e uma identidade profissional. Apesar de a palavra indutora *professor* nas questões de associação livre de palavras indicar nuances mais profissionais, com características de educador dedicado, responsável que detém conhecimentos, num caráter mais normativo da profissão, não apresenta contornos especificidades de um professor de crianças pequenas e bem pequenas, mas como um professor mais genérico.

Conforme Oliveira-Formosinho (2002), o professor de educação infantil, apesar das semelhanças, diferencia-se dos professores de outras etapas da educação. Diferencia-se pela especificidade da profissão proveniente da forma holística pela qual a criança aprende, ou seja, pela globalidade da educação da criança pequena, exigindo que esse professor “desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um *papel abrangente* com fronteiras pouco definidas” (grifo da autora, p.46). Desse modo, apresenta sete elementos de aspectos importantes do trabalho do professor de educação infantil defendido por Katz e Goffin, que o diferenciam dos demais:

O âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentistas, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, porque, em suas próprias palavras, “em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das suas interações” (KATZ e GOFFIN, 1990, p.197, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.46-47).

Como mencionada, a relação com os pais também faz parte das inúmeras tarefas destinadas ao professor de educação infantil. Os dados indicam que ao mesmo tempo em que consideram importante manter contato com os pais, não

consideram organizar reuniões com os mesmos, consideram que devem zelar pela integridade da criança, mas não consideram importantes os cuidados básicos da criança. A especificidade do trabalho com crianças pequenas está relacionada a um saber fazer que implica numa profissionalidade docente. Essa profissionalidade, ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), se baseia em

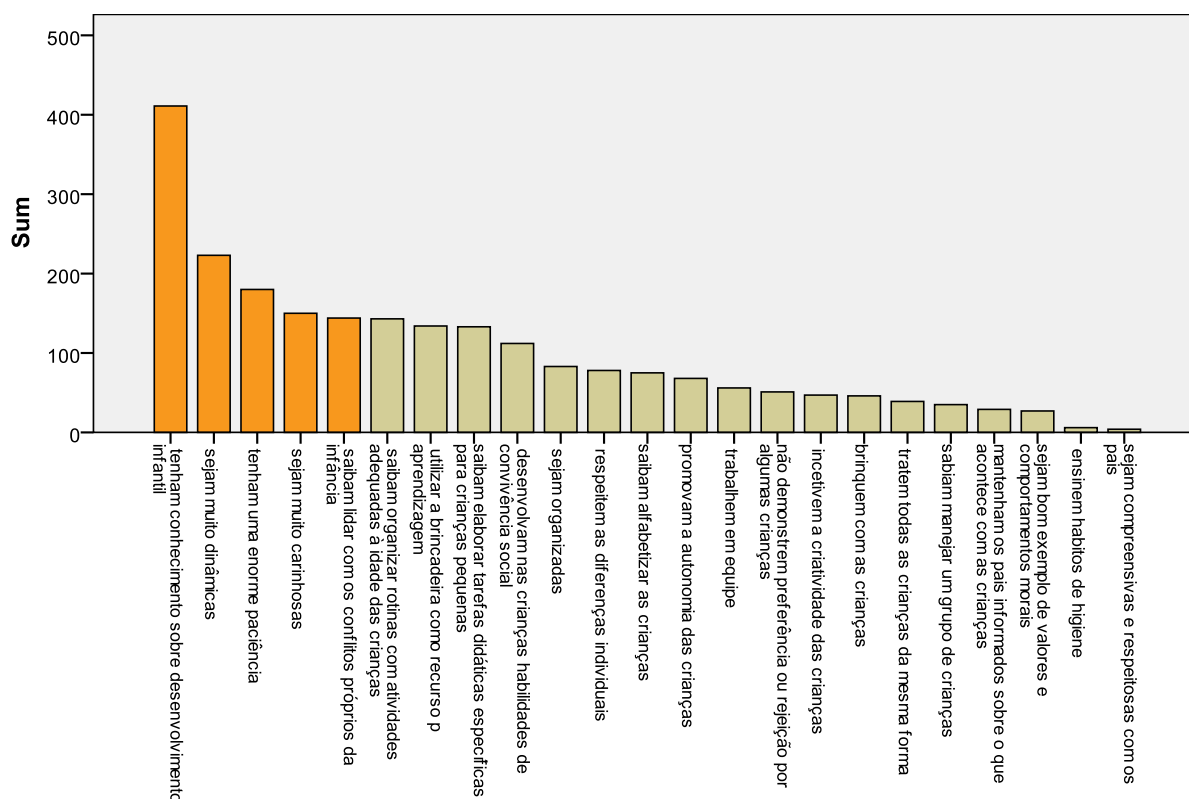
[...] uma rede de interações alargadas: com os pais e as mães, com as auxiliares da ação educativa, com outros profissionais – tais como psicólogos e assistentes sociais – com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários (p.49).

Possivelmente, o trabalho que deveria se efetivar numa perspectiva de interações alargadas, em destaque com as famílias, objetivando o desenvolvimento integral da criança, provendo suas necessidades, pode se dissipar em ações isoladas com objetivos educativos propedêuticos escolarizados. Os professores têm enxergado nessa proposta de educação e cuidado da criança em complemento à família como uma transferência de responsabilidades, o que antes era de responsabilidade das famílias passa a ser do professor, por esta razão não concebem parte do trabalho do professor as tarefas ligadas aos cuidados da criança, mas das famílias. A falta de compreensão sobre a importância desta parceria propicia pontos de tensão quando deveria ser um meio de aproximação e resolução de problemas.

4.6.3.2 Expectativas do trabalho do professor de educação infantil: professores e pais

Com a intenção de entender quais as expectativas dos professores e o que eles acreditam ser as expectativas dos pais das crianças atendidas por eles sobre o trabalho do professor de educação infantil, foram disponibilizados 26 tópicos para que pudessem escolher todos os que se aplicavam, podendo acrescentar outras opções e posteriormente hierarquizar em ordem de importância os cinco tópicos que considerassem mais importantes, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 17 - Expectativas do trabalho do professor de educação infantil: PROFESSORES

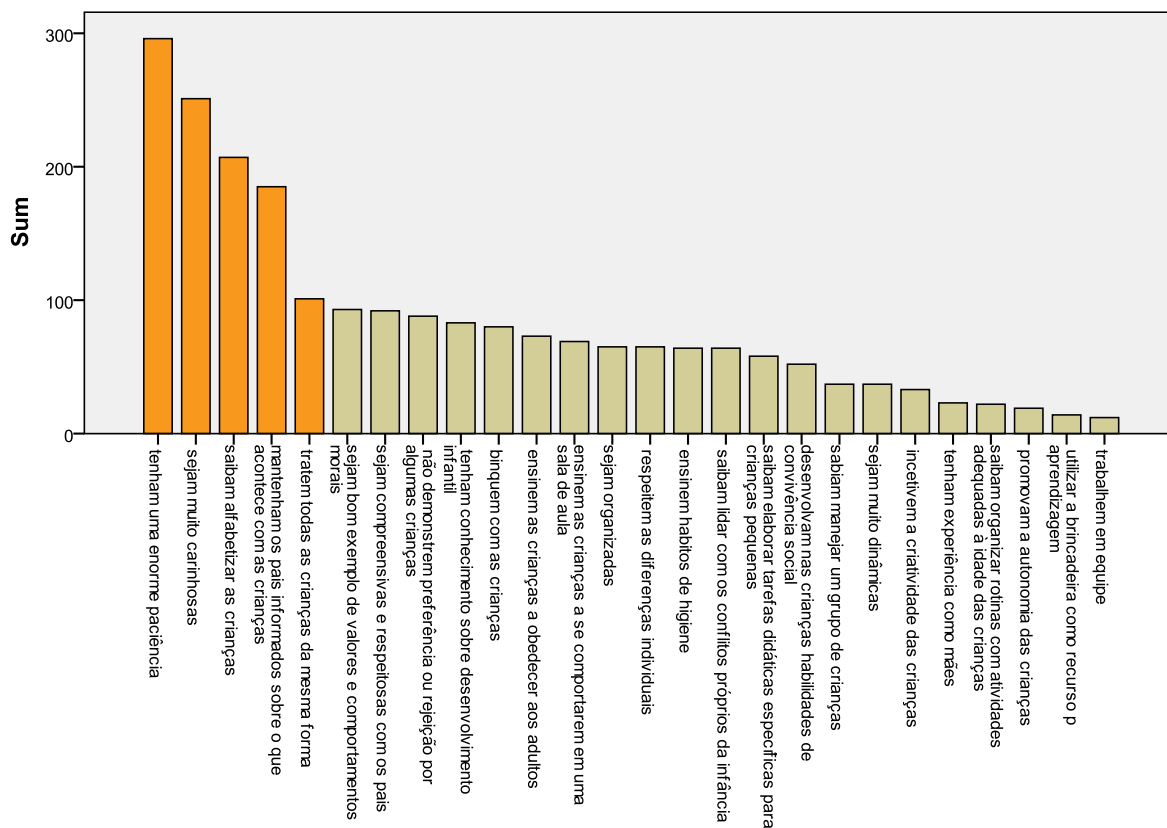


Conforme o gráfico 17, as expectativas que os professores acreditam existir diante do trabalho do professor de educação infantil são, primeiramente, que *tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil*, em segundo lugar, que *sejam muito dinâmicos*, depois que *tenham uma enorme paciência*, seguido de que *sejam muito carinhosos*, e por fim, como o quinto mais importante, que *saibam lidar com os conflitos próprios da infância*.

O ponto de maior saliência para a maioria dos professores foi o de ter *conhecimento sobre o desenvolvimento infantil*, algo já explicitado nas questões sobre os processos de formação. Além de conhecimento, indicam características pessoais como *dinamismo*, *paciência*, *ser carinhoso*. Interessante notar é que dentre os aspectos menos indicados estão os ligados ao relacionamento com os pais e com os hábitos de higiene das crianças. Estes dados reforçam a discussão anterior sobre a tensão existente entre os professores e os pais nas questões sobre as tarefas e dificuldades, de modo que, possivelmente, o contato com os pais não seja para informá-los sobre o que acontece com as crianças e nem se priorize uma relação amistosa com eles. Reforça também que *ensinar hábitos de higiene* para as crianças

não faz parte do trabalho do professor de educação infantil, pois não acreditam que se espera isso deles.

Gráfico 18 - Expectativas do trabalho do professor de educação infantil: PAIS



Diante daquilo que acreditam ser a expectativa dos pais sobre o trabalho do professor de educação infantil, apontam, em primeiro lugar, que *tenham uma enorme paciência*, em segundo, que *sejam carinhosos*, em terceiro, *saibam alfabetizar as crianças*, em quarto, que *mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças*, como quinto mais importante, que *tratem todas as crianças da mesma forma*.

Os dois primeiros tópicos de maior saliência estão ligados aos aspectos afetivos, sendo o terceiro ligado às competências escolares, algo muito semelhante aos resultados encontrados por Oliveira (2009) em seu estudo com os pais sobre as representações sociais do trabalho das professoras de educação infantil. Neste estudo, a autora identificou que atributos como *paciência*, *carinho* e *amor* foram considerados importantes para o exercício da função docente com crianças pequenas, preocupando-se também com o processo ensino-aprendizagem, sendo

que para os sujeitos do presente estudo, esta expectativa está relacionada ao processo de alfabetização.

Manter os pais informados sobre o que acontece com as crianças é o quarto item mais importante considerado na expectativa dos pais, algo que instiga questionar: se os professores consideram que os pais esperam estar informados sobre o que acontece com as crianças, por que o contato com os pais não foi considerado como importante, ou pelo menos com um percentual considerável de indicação? É como se aquilo que é esperado pelos pais não fosse considerado para os sujeitos deste estudo, indicando uma divergência entre as expectativas de ambos os lados. Percebe-se que as divergências de opinião em relação à educação da criança é um dos pontos de tensão nessa relação, já identificado nas questões sobre dificuldades e tarefas, como se houvesse uma controvérsia entre aquilo que se espera e o que se oferece para que os objetivos sejam alcançados.

De modo geral, as tarefas e competência esperadas em relação ao trabalho do professor apresentam algumas questões interessantes. O *exercício da atividade profissional e a formação acadêmica* são considerados pelos professores como as principais fontes de referência para desenvolver seu trabalho e o *desenvolvimento infantil* como o conhecimento mais importante para a formação do professor de educação infantil. Apesar de a maioria indicar alguns conteúdos específicos para o trabalho do professor de crianças pequenas, a baixa indicação para os conteúdos artístico-expressivos sinaliza o desconhecimento por parte da maioria sobre as amplas possibilidades educativas que envolvem o desenvolvimento infantil, assim como as múltiplas linguagens da criança. Possivelmente o desenvolvimento infantil citado como importante para o trabalho com as crianças se limite a alguns aspectos, dentre eles o cognitivo. A marca da professora mulher e mãe parece ter sido superada pela grande maioria dos sujeitos de modo que não consideraram importante a experiência da mulher como mãe para atuar na área.

As tarefas consideradas mais importantes pelos sujeitos para a atuação na educação infantil apresentam uma proposta de trabalho que contempla diversos aspectos, no entanto, as tarefas de cuidado e higiene não se fazem presentes para estes profissionais. Essa ausência se faz preocupante por se entender que a faixa etária atendida, entre 4 e 5, também necessita desse tipo de cuidados. Essa supressão pode configurar o distanciamento que se deseja estabelecer

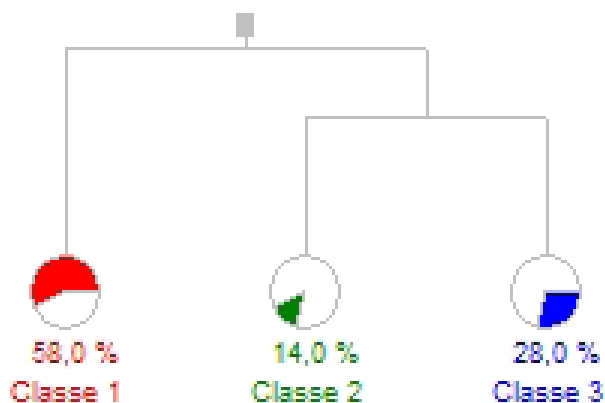
inconscientemente entre o professor de pré-escola e o professor de creche ou do auxiliar de sala.

Consoante às expectativas em torno do trabalho do professor de crianças pequenas na perspectiva dos sujeitos, os itens mais sublinhados são: *desenvolvimento infantil*; bem como algumas qualidades pessoais, tais como: *dinamismo*, *paciência* e *carinho pelas crianças*. Em contrapartida, quando respondem a mesma questão se colocando no lugar dos pais, os itens mais destacados giram em torno de atributos pessoais (paciência, ser carinhosos), habilidades específicas como saber alfabetizar as crianças e manter os pais informados sobre o que acontece com as crianças. Com isso, percebe-se que a exigência das famílias em torno do que se espera do trabalho com as crianças pode ser um fator determinante para o objetivo da prática docente, que neste contexto se apresenta como alfabetizar.

4.7 Conselhos para um candidato a professor de educação infantil

O questionário-carta foi finalizado com uma questão em que se solicita ao sujeito sugerir alguns conselhos para a amiga, caso decida ser professora de creche e pré-escola. Dos 119 sujeitos, apenas 8 não responderam esta questão. As respostas produzidas foram processadas pelo *software* ALCESTE que as organizou em **3 classes** de respostas mediante uma classificação hierárquica descendente de 62% dos segmentos de textos processados, correspondendo a um total de 105 UCEs classificadas, conforme ilustração 8 do dendograma a seguir:

Ilustração 8 - Dendograma de classes dos conselhos para ser professor de educação infantil



Os conselhos expressos na **classe 1**, composta por 46 UCEs equivalente a 58% do *corpus* processado, indica as palavras com presença significativa e os exemplos a seguir: *conhecimento(13)*, *conhecimentos(5)*, *busque(10)*, *seja(10)*, *sejam(1)*, *forma(1)*, *formação(6)*, *formar(1)*, *faça(4)*, *faço(2)*, *área(6)* *áreas(1)*, *realiza(1)*, *realização(2)*, *realizado(1)*, *realize(2)*, *desenvolvimento(6)*, *dinâmica(5)*, *importa(1)*, *importante(4)*, *compromissada(1)*, *compromisso(4)*, *sem(4)*, *seu(8)*, *busca(3)*, *buscando(2)*, *suas(4)*, *estar(4)*, *nessa(4)*, *novos(4)*, *pessoa(3)*, *pessoal(1)*, *prazer(2)*, *prazeroso(2)*, *pratica(2)*, *praticas(2)*, *infantil(4)*, *pedagógica(1)*, *pedagógicas(2)*, *pedagógico(1)*, *deve(2)*, *devera(2)*, *levar(2)* *leve(1)*, *pelo(4)*, *respeitando(1)*, *respeite(1)*, *respeito(2)*.

- *Seja uma pessoa dinâmica e busque conhecimento teórico nessa área, mas esteja preparada para trabalhar bastante, levar serviço para casa, estar sempre buscando novos recursos para aplicar em sala (sujeito 4).*

- *Gostar principalmente de criança, ser dinâmica, ter paciência, ter conhecimentos das práticas pedagógicas, da metodologia. E estar sempre em formação, em busca de novos conhecimentos (sujeito 39).*

- *Compromisso e responsabilidade com aqueles que passaram por suas mãos nunca é demais, pois nessa área é fundamental e muitas vezes assumimos o papel da família (sujeito 64).*

- *Invista em sua formação com a consciência da continuidade. Acredite e realize seu trabalho pedagógico responsável, fundamentado nos conhecimentos de sua formação acadêmica (sujeito 89).*

- *Tenha conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, saibam elaborar e refletir sobre as práticas pedagógicas, sejam carinhosas com as crianças e seja um bom exemplo de valores e comportamento moral (sujeito 60)*

Esta classe indica em seus segmentos de textos a forte presença de características ligadas às competências e qualidades profissionais comparadas aos aspectos pessoais. Além de apresentar palavras que reforçam esta hipótese, o programa aponta a ausência dos léxicos *amor* (-13) e *gost+* (-10), indicando a baixa incidência destes nos discursos. Para este grupo, para ser professor de educação infantil é necessário ter formação e habilidades específicas, tais como formação na área, buscar conhecimento, ser dinâmico, ser comprometido, para se realizar um bom trabalho com as crianças.

No caso da **classe 2**, composta por 11 UCEs equivalente a 14% do material processado, o programa destaca as palavras *muita(9)*, *paciência(9)*, *pensa(1)*, *pense(2)*, *tenha(7)*, *amor(4)*, *tudo(2)*, *ame(3)*, *não(5)* com presença significativa e os seguintes exemplos:

- *Tenha muita paciência, não pense no retorno financeiro em si profissional, ame o que faz e deixe ser amada (sujeito 80).*

- Tenha muita paciência e amor, além de uma boa didática para trabalhar adequadamente com esses pequeninos (sujeito 32).
- Goste do que faz, tenha muita vontade e paciência, e ao começar não desista, tente se adaptar (sujeito 83).
- Ame crianças, tenha paciência com os adultos e muita dedicação (sujeito 119).
- Tenha muita paciência e carinho, pois muitas dessas crianças precisam muito de amor (sujeito 19).
- Goste do que faz, tenha muita vontade e paciência, e ao começar não desista, tente se adaptar (sujeito 83).

Esta classe ressalta o amor e a paciência como competências/qualidades pessoais consideradas importantes para ser professor de crianças pequenas.

A **classe 3**, composta por 22 UCEs, equivalente a 28% do *corpus* processado, destaca as seguintes palavras com presença significativa: *gosta*(1), *gostar*(11), *goste*(2), *gostoso*(1), *faz*(6), *fazer*(3), *escolha*(1) *escolher*(2), *escolheu*(1), *amor*(4), *precisa*(2), *preciso*(3), *criança*(4), *crianças*(10), *tem*(4), *muito*(8), *atualização*(1), *atualizada*(1), *diferença*(1) *diferenças*(1). Exemplos a seguir:

- Você tem que gostar e amar realmente o que faz (sujeito 34).
- Tem que gostar muito de criança (sujeito 3).
- É preciso escolher uma profissão que você goste (sujeito 7).
- Gostar de criança, gostar do que faz e amor (sujeito 51).
- É preciso amar o que se vai fazer, independente de salário (sujeito 70).

Os segmentos de textos apresentados, tal como apresentado na classe 2, indicam o *gostar do trabalho* como parte importante para o trabalho do professor na educação infantil e acrescenta o *gostar da criança*, relevando aspectos pessoais e afetivos comparados aos aspectos profissionais.

Diante do modo como se organizam as classes em torno dos conselhos indicados pelos professores, os sentidos construídos apontam para dois aspectos importantes para o trabalho do professor de educação infantil: *profissionais* e *afetivos*. Ao comparar os percentuais de cada uma das classes, percebe-se que a atualização profissional sobre os conhecimentos da área é concebida como algo muito importante, ao mesmo tempo em que indicam um bom relacionamento com o trabalho e com as crianças, no entanto, com um grau menor. Essa relação indica que a dimensão pessoal e afetiva estão presentes na profissão, no entanto não são tão importantes quanto os aspectos profissionais.

4.8 Considerações sobre as análises do questionário-carta

Conforme as respostas obtidas com o questionário, percebe-se que os professores que atuam na educação infantil no município de Maceió na ocasião deste estudo concebem o **campo profissional** em que atuam pelos aspectos intrínsecos da profissão, ou seja, pela relação com as crianças, pelas conquistas que essa relação proporciona para eles por meio da aprendizagem das crianças, a contribuição social da profissão e a afetividade estabelecida com as crianças. São aspectos considerados positivos que amenizam os aspectos negativos encontrados nos aspectos extrínsecos do trabalho. Nesse sentido, apesar de reconhecerem os aspectos extrínsecos considerados por familiares e amigos como pontos negativos da profissão, tais como as condições de trabalho, sentem-se satisfeitos com a escolha que fizeram. Além disso, e apesar das dificuldades apontadas, a maioria dos professores indica desejar permanecer na área, Possivelmente pelas razões apontadas acima e pelo tempo de exercício profissional, o que pode favorecer o sentimento de pertença na profissão.

Diante das questões que tratam da **imagem sobre o trabalho** do professor de educação infantil, é possível identificar os mesmos aspectos que faz a maioria desejar permanecer atuando na profissão, os motiva e faz com que se sintam satisfeitos com o trabalho que realizam, apesar de fazerem algumas ressalvas. Além dos aspectos ligados à natureza e condições de trabalho, os sujeitos apontam a relação com a família das crianças atendidas como um dos grandes entraves na realização de seu trabalho. Sentem-se sozinhos em seus objetivos de ensino-aprendizagem das crianças, pois indicam que os pais não se envolvem, são inacessíveis, além de não valorizarem o professor. Nessa direção, a instituição educacional não proporciona condições materiais para que executem seu trabalho de acordo com aquilo que consideram importante e apontam a falta pessoal de apoio, organização e espaço. Diante desta realidade, o professor sente-se desvalorizado, cansado, sem tempo e despreparado diante dos desafios comuns da profissão.

Dentre os aspectos considerados mais cansativos estão o esforço físico, a atenção contínua, os turnos de trabalho, a comunicação com os pais e as intensas emoções com as crianças, ou seja, indicam que o trabalho que exige muito do

profissional, o que pode provocar além do esgotamento físico o psicológico, tal como indicam Ongari e Molina (2003). As autoras consideram que o esgotamento psicológico pode ser provocado principalmente pela falta de compreensão dos professores sobre o papel e as atribuições do professor de criança pequena, algo que deve ser construído no processo de formação docente (p.83). Nessa perspectiva, a mudança de atitude do professor diante do trabalho só é possível mediante uma formação específica, na qual são construídos saberes específicos sobre as necessidades da criança e seu desenvolvimento, incidindo diretamente na desconstrução das representações dos professores sobre o fazer docente.

Conforme os resultados obtidos com as questões sobre a **imagem do campo profissional e do profissional**, percebe-se a falta de compreensão das especificidades da educação infantil, em que a maioria dos professores que atua na área não a concebe como um espaço de interação, cuidado e educação da criança pequena numa perspectiva integrada, mas como um espaço dúbio, dividido entre o cuidar e o educar. Nessa direção, reproduzem uma representação construída social e historicamente de que creche e pré-escola são espaços com objetivos e professores com papéis distintos. Apenas uma pequena parcela dos participantes deste estudo aparenta compreender algo sobre os objetivos da educação infantil em que tanto a creche como a pré-escola comungam dos mesmos objetivos, visando promover o desenvolvimento integral da criança pequena, respeitando suas especificidades, diferenciando apenas pela faixa etária. No entanto, a maioria dos professores reforça a cisão construída historicamente do cuidar e o educar, delegando à creche os cuidados com o corpo, e à pré-escola a preparação para os anos iniciais do ensino fundamental.

Diante deste paradoxo, a imagem do professor é concebida conforme as funções que desempenha, de modo que, para alguns dos professores de pré-escola, a profissão de professor de creche se aproxima da babá e recreador e o professor de pré-escola ao professor de ensino fundamental. Percebe-se nessa relação um esvaziamento da identidade profissional e das práticas docentes, de modo que os sentidos e objetivos da educação infantil, na perspectiva de proporcionar à criança situações significativas de desenvolvimento e aprendizagem, se diluem e perdem força. Assim, para os sujeitos deste estudo, o bom professor de creche é aquele que cuida, que tem amor, paciência, dedicação, brinca, gosta do que faz. O bom professor de pré-escola é aquele que desenvolve sua prática e os conteúdos numa

perspectiva lúdica voltada para o aprendizado da criança, apesar de muitas vezes mencionar o desenvolvimento como parte desse processo educativo, o que parece não estar bem compreendido em sua plenitude.

Percebe-se que a ausência de saberes específicos, muitas vezes promovidas e partilhadas nas trocas com os colegas no exercício da atividade profissional e nas fontes obtidas de modo assistemático de conhecimentos, favorece a propagação e o fortalecimento de tais representações sobre o trabalho do professor de creche e pré-escola. A existência de dois profissionais com funções distintas, um que cuida e outro que educa, e quanto menores as crianças mais próximas as práticas se associam às práticas ligadas ao espaço privado (família), tal como a figura da babá indicada pelos professores como a que mais aproxima do professor de creche é um exemplo disto. Apesar de a função de mãe não ter sido indicada pela maioria como importante para o exercício profissional, a educação infantil ainda é um espaço de choques entre o público (instituição) e privado (família), tal como é representada por um pequeno grupo sobre a importância da experiência como mãe na profissão. Percebe-se que alguns paradigmas em torno da imagem do trabalho do professor de educação infantil, apesar dos avanços alcançados na área, no campo da legislação e da produção de conhecimentos científicos, ainda não se consegue dissipar na prática da educação infantil do município.

A divisão entre o cuidar (auxiliar de sala) e o educar (professor) apontada nas questões relacionadas à prática dos professores de pré-escola do município se mostra como uma realidade presente, de modo que as tarefas referentes ao cuidar, ligadas ao cuidado com o corpo não são mencionadas como parte do trabalho da maioria dos professores de pré-escola, que atua na educação infantil, sendo destacadas como relevantes apenas as atividades reconhecidas como pedagógicas, ligadas aos conteúdos. O modo como o professor se relaciona com as tarefas em seu cotidiano de trabalho amplia a distância entre o professor de creche e o professor de pré-escola, reforçando a cisão entre o cuidar e o educar.

Com relação às **competências dos professores e conteúdos de formação**, os resultados apontam que o exercício da atividade profissional tem sido considerado pela maioria dos professores de pré-escola deste estudo como a atividade que mais tem contribuído para a formação profissional dentre as demais atividades indicadas, o que indica o contexto de trabalho como parte importante deste processo. Diante desta relação do professor com a sua formação são

desvelados alguns conhecimentos considerados importantes e mais buscados por eles, dentre os quais se destacam cinco: desenvolvimento infantil, jogos e brincadeiras, literatura infantil, práticas educativas com crianças, e didática. Para os professores, o exercício prático da profissão tem sido baseado principalmente nessa experiência cotidiana, seguida pela formação acadêmica, cursos de atualização e na troca com os colegas de trabalho, algo que pode contribuir ainda mais na manutenção das representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil. É importante mencionar que o processo de formação, inicial e continuada, tem um papel fundamental nesta relação de trabalho, pois, se desenvolvida numa perspectiva reflexiva e que contemple os saberes específicos da área de atuação, pode subsidiar a prática docente na resolução de situações de conflito e proporcionar a superação de paradigmas construídos historicamente no campo da educação infantil, que inviabilizam o trabalho do professor conforme as demandas de sua área.

Mediante a compreensão sobre a formação e as competências que sustentam as representações sociais dos professores que atuam na pré-escola sobre o trabalho do professor de educação infantil, são explicitadas algumas expectativas destes sujeitos sobre o próprio trabalho e o que acreditam ser as expectativas dos pais das crianças por eles atendidas. Mencionam que as expectativas que acreditam existir em torno do trabalho do professor de educação infantil se concentram no conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, dinamismo, muita paciência, carinho e saber lidar com os conflitos próprios da infância. Acreditam ser a expectativa dos pais diante do trabalho do professor de educação infantil primeiramente uma enorme paciência, que sejam carinhosos, saibam alfabetizar as crianças, que mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças, e que tratem todas as crianças da mesma forma.

Percebe-se uma divergência em torno das expectativas de ambos os lados, apontando perspectivas diferentes sobre o papel do professor de educação infantil, sendo que para o primeiro esperam-se algumas competências profissionais, enquanto para o segundo, algumas competências pessoais, com exceção da capacidade de saber alfabetizar as crianças. Divergem e se contradizem no sentido de entenderem que os pais esperam estar informados sobre o que acontece com as crianças, mas em outro momento do estudo (questão 9) sobre as dificuldades encontradas no trabalho, indicam que os pais não se envolvem com o processo

educativo das crianças. Como se houvesse uma controvérsia entre aquilo que se espera e o que se oferece para que os objetivos sejam alcançados, impasse que pode inviabilizar a relação *instituição x família*, tão importante para o bom desenvolvimento do trabalho do professor e da instituição, sendo a criança a mais prejudicada.

Desse modo, mediante o exposto, conclui-se que dimensão pessoal e afetiva tem sido bastante presente no modo como professor concebe o seu trabalho, e, apesar dos desafios indicados em seu cotidiano, conseguem diluí-los e amenizá-los por meio desta perspectiva e permanecerem na profissão. No entanto, indicam a necessidade de conhecimentos específicos como meio de nortear a prática do professor com as crianças, na relação com as famílias, como se essa fosse uma necessidade própria, ao passo que as especificidades do trabalho com as crianças pequenas não são compreendidas, ocasionando sofrimento e frustração. Esse sofrimento pode ser interpretado quando apontam a relação e os resultados obtidos com as crianças como um dos pontos de maior satisfação no trabalho, ao mesmo tempo em que essa relação exige um grande esforço físico e a atenção contínua, considerados aspectos cansativos que geram insatisfação. É nessa teia de conflitos pessoais e profissionais que o professor de educação infantil que atua na pré-escola da rede municipal de município de Maceió constrói e executa o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a organização e a dinâmica das Representações Sociais dos professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de Maceió sobre trabalho do professor de educação infantil, enfatizando ausência ou presença das especificidades do trabalho e do professor, foi o principal objetivo deste trabalho.

Para tanto, teve como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici; a abordagem cognitivo-estrutural de Jean Claude Abric, Teoria do Núcleo Central e algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos sobre o trabalho do professor de educação infantil selecionadas mediante um levantamento bibliográfico. Esse referencial foi de extrema importância para o processamento e análise dos dados.

A pesquisa empírica ocorreu por meio de duas técnicas de coleta: associação livre de palavras e questionário com questões semi-estruturadas (questionário-carta e perfil). A análise dos dados resultantes da coleta foi bastante relevante para se responder as questões da pesquisa sobre as representações dos professores que atuam na educação infantil da rede municipal de Maceió: quais os elementos? Como se organizam? Quais os significados atribuídos ao conteúdo? E como eles se relacionam?

O teste de associação livre de palavras, realizado através dos indutores *creche*, *pré-escola*, *criança* e *professor*, viabilizou a identificação da organização e estrutura dos elementos constituintes do campo representacional dos sujeitos deste estudo. A análise das palavras *creche* e *pré-escola* mostrou uma forte influência do processo histórico de divisão da creche e da pré-escola na representação dos sujeitos. A presença marcante da palavra *criança* no núcleo central de creche se ancora nas palavras *amor* e *cuidado* presentes na primeira periferia, destacando a perspectiva de cuidar e amar a criança atendida na creche. A dimensão educativa aparece de modo sutil indicando essa iniciativa por uma parte dos sujeitos. A pré-escola é definida pela presença da palavra *criança* no núcleo central, dividindo espaço com *aprendizagem*, *início* e *desenvolvimento*. As palavras da primeira periferia ancoram essa relação de *início*, *aprendizagem* e *desenvolvimento* da criança, certamente numa perspectiva educativa e lúdica, indicada pelo brincar. Por

meio dos demais elementos do sistema periférico, indicam que para os sujeitos a pré-escola é um espaço com muitas funções ligadas ao início da vida escolar.

O termo indutor *criança* revela uma imagem ligada diretamente à palavra amor, indicando o caráter normativo do sistema central da representação deste grupo. Indica uma visão romântica construída historicamente, descontextualizada e idealizada ancorada na inocência, brincadeira e alegria. A representação em torno de criança desconsidera a infância como categorial social em constante processo de mudança e o momento presente como importante para o desenvolvimento, mas preconiza uma educação voltada para o futuro, do vir a ser. O reconhecimento da criança como sujeito de direito não garante o respeito às suas especificidades.

A representação em torno da palavra *professor* se dilui em torno de diversos atributos profissionais e características/qualidades pessoais que definem perfil deste profissional, em qual segmento ele atua. A representação se organiza em torno das palavras *educador* e *dedicação*, aparentemente de modo genérico, sem apontar uma especificidade. Os indícios da especificidade do professor de educação infantil podem ser considerados incipientes, apontando mais para um professor genérico, o que pode indicar a ausência de uma profissionalidade. Possivelmente a ausência de profissionalidade esteja ligada à ausência de uma formação específica e de uma identidade profissional.

Com a finalidade de explicitar os significados atribuídos ao conteúdo das representações que foram historicamente determinados é que se utilizou o questionário-carta. A partir das questões do questionário-carta foram organizadas quatro grandes dimensões para efeito de análise: 1) Campo profissional; 2) Imagem do trabalho; 3) Imagem do campo profissional e do profissional; 4) Competências do professor e conteúdos de formação.

A dimensão *campo profissional* apresenta de um modo geral que a motivação inicial da escolha profissional partiu de aspectos intrínsecos do trabalho, ligados às questões pessoais, de gostar do que faz, das crianças e dos resultados obtidos com elas, independente das condições de trabalho da profissão. Indica que a opinião do outro não influenciou sua escolha, mas denunciam as dificuldades e insatisfações por meio daquilo que entendem ser a opinião dos familiares e amigos. Apesar de reconhecerem a profissão com desvalorizado *status* social indicam a pretensão de permanecerem atuando como professores ou na área. Assim, inserem-se no campo

profissional por razões pessoais e afetivas sem considerar efetivamente os aspectos profissionais.

Na dimensão *Imagem do trabalho*, os dados confirmam o que motiva e satisfaz o professor em seu trabalho. A motivação e a satisfação para a maioria dos professores estão ligadas à realização pessoal e profissional proporcionada pelo contato com a criança, pela troca de amor e carinho e conquistas que elas obtêm, o que reforça a dimensão afetiva no trabalho. Ao mesmo tempo em que a criança é objeto central do trabalho, algo que está explícito nos resultados sobre as palavras creche e pré-escola nas questões de associação livre de palavras, para alguns sujeitos, esta criança ganha contornos de aluno e essa satisfação que se relaciona com a aprendizagem e conquistas ligadas ao desenvolvimento da leitura e a escrita.

A criança como mote da motivação e satisfação no trabalho do professor também é apontada como uma das dificuldades devido a falta de apoio dos pais. Nessa indicação da criança como dificuldade, a relação com os pais aparece de modo indireto e direto como a maior dificuldade dos sujeitos como professores de educação infantil. Essa animosidade indica a existência de uma tensão entre ambos, possivelmente pela sobreposição de papéis e pela linha tênue que separa o espaço público e o privado. Além dos problemas de relacionamento com os pais, são considerados aspectos cansativos: o esforço físico, a atenção contínua e os turnos de trabalho, o que faz do trabalho do professor um espaço de contrastes, entre estar muito satisfeito, muito motivado, mas também cansado pelas exigências típicas da função.

Os resultados encontrados na dimensão *Imagem do campo profissional e do profissional* mostram que o processo histórico de inserção concomitante das instituições creche e pré-escola, como atendimento público e com diferentes funções de cuidado e educação das crianças pequenas, ainda não conseguiu ser rompida. O paralelismo entre os objetivos de cuidar e educar ainda se faz presente nas instituições de educação infantil e nas representações dos professores sobre o trabalho que desenvolvem. Os resultados mostram que a creche e a pré-escola são diferentes em diversos aspectos, seja pela função, pela idade das crianças ou pelo horário de atendimento. No geral a creche é concebida como um espaço de cuidados básicos da criança e possivelmente às necessidades da mãe trabalhadora, pois está associada ao horário integral, independente da faixa etária das crianças. A pré-escola é associada ao atendimento parcial com função educacional geralmente

ligada à aprendizagem, à alfabetização. Diante dessa diferença, o professor é concebido mediante o espaço que atua. O professor de creche é menos valorizado social e profissionalmente, por se entender que suas atividades estão mais ligadas às tarefas de cunho doméstico, considerados por alguns como babás e recreadores. Enquanto o professor de pré-escola se aproxima mais de um professor de ensino fundamental, profissão ligada a saberes mais específicos numa perspectiva de ensino-aprendizagem, ou profissionais de cunho mais ligadas ao mundo do trabalho profissional, como o psicólogo, profissão reconhecida e valorizada socialmente.

A dimensão *Competências do professor e conteúdos de formação* apresenta o exercício da atividade profissional e a formação acadêmica como as principais fontes de referência para desenvolvimento do trabalho do professor de educação infantil e os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil como o mais importante para a formação deste professor, dentre outros conteúdos específicos. No entanto, os conteúdos artístico-expressivos não são considerados pela maioria como conhecimentos importantes para o trabalho do professor, algo que leva a questionar qual a perspectiva de desenvolvimento infantil adotada pelos respondentes. Essa incoerência pode indicar que o desenvolvimento infantil se limite a alguns aspectos, dentre eles, o cognitivo.

Ainda sobre as perspectivas que orientam o trabalho dos professores, apesar de apresentarem uma diversidade de tarefas consideradas para a atuação na educação infantil não incluem as tarefas de cuidado e higiene como parte do trabalho do professor de educação infantil. Essa ausência pode configurar o distanciamento que se deseja estabelecer entre o professor de pré-escola e o professor de creche ou do auxiliar de sala, algo ligado à função identitária da representação. Assim, acreditam que a expectativa em torno do trabalho do professor de educação infantil envolve conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil assim como algumas qualidades pessoais, tais como: dinamismo, paciência e carinho pelas crianças. Em contrapartida, destacam que a expectativa dos pais em relação ao trabalho do professor gira em torno da paciência, ser carinhosos, saibam alfabetizar as crianças e mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças. As principais tarefas e competências consideradas pelos sujeitos sobre o trabalho do professor indicam um perfil profissional marcado principalmente por características pessoais, o que pode incidir na ausência de uma profissionalidade

específica, tal como a ausência de identidade profissional como sugeriu os dados resultantes da associação livre de palavras diante da palavra *professor*.

Os resultados indicam e se reforçam com os conselhos dados pelos sujeitos para quem deseja ser professor de educação infantil. Para estes sujeitos, é necessário estar atualizado profissionalmente sobre os conhecimentos da área e ter um bom relacionamento com o trabalho e com as crianças. O trabalho do professor de educação infantil está muito ligado aos aspectos pessoais e afetivos.. As concepções em torno da creche, da pré-escola, da criança e do professor corroboram no entendimento de que a formação inicial, continuada e/ou em serviço não foi ou não está sendo suficiente para romper com os paradigmas construídos historicamente em torno do trabalho do professor de educação infantil.

Percebe-se a presença de elementos do universo reificado na representação social dos professores, possivelmente adquiridos nas leituras de livros ou revistas, ou das formações, no entanto, não são suficientes para desconstruir as imagens, crenças e ideias construídas ao longo dos tempos. Os resultados aqui apresentados se colocam como uma excelente referência para se desenvolver uma proposta pedagógica em consonância com a perspectiva atual defendida para a educação infantil em nível de formação e valorização profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Ângela M. de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.p. 119-160.

ALMEIDA. Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade**. Brasília/DF, 2009. 125f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.

ANDRADE, Rosimeire Costa. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Fortaleza, 2007, 301f. Tese (Doutorado em Educação: desenvolvimento, linguagem e educação da criança) – Universidade Federal do Ceará.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O significado da infância**. Brasília: MEC/SEF, 1994. p. 88-92.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei no. 9394/96. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.014**, de 06 de agosto de 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1 de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. Campinas/SP, 2007. 907f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

CAMARGO, Brígido. V. **ALCESTE**: Um Programa Informático de Análise Quantitativa de Dados Textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). *Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005

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

CERISARA, Ana B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

COMED. **Resolução 01/2003**. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Maceió. Diário Oficial do Município, Maceió, AL, 26 set.2003.

CORDEIRO, Maria H.; HADDAD, Lenira. **Delineando modelos de escola e perfil de professor: um estudo com estudantes da UNIVALI e da UFAL**. In: Clarilza Prado de Souza; Luís António Pardal; Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas. (Org.). *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009, p. 195-208.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil**. Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Brasília: MEC, SEB, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, Lenira; SIQUEIRA, Patrícia G.; SANTOS, Carla. M. O. **Representações sociais do trabalho docente: um estudo com estudantes da Pedagogia da UFAL**. In: Edna Cristina do Prado, Lílian Kelly de Almeida Figueiredo e Tiago Leandro Cruz Neto. (Org.). *Múltiplos olhares sobre pesquisa em Educação*. Maceió: Edufal, 2009a, p. 175-190.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da identidade**. 3ª edição. São Paulo, SP: Ed. Loyola, 2002.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema integrado de cuidado e educação**. 1997. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

HADDAD, Lenira. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez, 2006.

HADDAD, Lenira; SANTOS, Carla M. O.; YABE, Patrícia G. S.; CORREIA, Maysa. S. A. **Representações sociais de trabalho do(a) professor(a) de educação infantil:** em busca do núcleo central a partir da análise das evocações livres. In: 19º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. Educação, direitos humanos e inclusão social. João Pessoa : Universidade Federal da Paraíba, 2009b. p. 1-17.

LEMOS, Elson de Souza. **Práxis Pedagógica e Formação Docente:** uma análise da articulação dos saberes no currículo do professor da educação infantil. Salvador/BA, 2008. 148p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Educação e representação social:** tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. _____. In. Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas. 1ª ed. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2005, pp. 93 – 121.

MICARELLO, Hilda Aparecida L. da Silva. **Professores da pré-escola:** trabalho, saberes e processos de construção de identidade. Rio de Janeiro, 2006. 186p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MONTEIRO, Ana Paula dos S. **Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho.** Rio de Janeiro, 2007, 111f. Dissertação de mestrado - Universidade Estácio de Sá.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: _____ **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2005. p.29-109

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 3ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Denize C. et al. **Análise das evocações livres:** uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; NÓBREGA, S. M. Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 573-599.

OLIVEIRA, Luciana. **As representações sociais sobre o trabalho da professora de educação infantil:** um estudo com pais/responsáveis de crianças tendidas nos CEIMs urbanos de Chapecó. Itajaí/SC, 2009.124f. Dissertação de mestrado. Universidade do Vale do Itajaí.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M., (Orgs.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. (p. 41-88).

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche:** construindo suas identidades. São Paulo, Cortez, 2003.

ROCHA, Maria de Fátima. **Jovens em situação de rua: uma realidade na ilha verde.** Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Portugal, 2007.

SÁ, Celso Teixeira. **A teoria do núcleo central das representações sociais.** In: Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996 – 2ª edição.

SALES, Sinara Almeida da C. **“Falou, tá falado!”** As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. Fortaleza/CE, 2007. 184f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará.

SANTOS, Maria de Fátima S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a teoria da representação social.** Ed. Universitária da UFPE, 2005.p. 15-38.

TARFDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ª edição. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

Apêndice A - Resultado inicial do levantamento bibliográfico realizado na CAPES

Ano	Autor	Título	Biblioteca Depositária	Nível	Disponibilidade
2009	Márcia Aparecida Baldini	Diretrizes curriculares do curso de pedagogia - 2006 - contribuições para a formação acadêmica e a prática docente	Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI Itajaí	Mestrado	Disponível <i>on-line</i>
2008	Elson de Souza Lemos	Práxis Pedagógica e Formação Docente: uma análise da articulação dos saberes no currículo do professor da educação infantil	Biblioteca Anísio Teixeira - UFBA	Mestrado	Disponível <i>on-line</i>
2007	Tereza Cristina Monteiro Cota	"A gente é muita coisa para uma pessoa só": desvendando identidades de 'professoras' de creche	PUC Minas	Mestrado	Disponível <i>on-line</i>
2007	Rosimeire Costa De Andrade.	A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias	Biblioteca do centro de humanidades /UFC	Doutorado	Disponível <i>on-line</i>
2007	Leomárcia Caffé de Oliveira Uzêda	De Babás de luxo a Professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação infantil.	Domínio Público	Mestrado	Disponível <i>on-line</i>
2007	Eronilda Maria Gois de Carvalho	Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: Um estudo de professoras e professores da pré-escola pública	Biblioteca da FACED e Biblioteca Central da UFBA	Doutorado	Indisponível <i>on-line</i>
2007	Messias Holanda Dieb	Móbeis, Sentidos e Saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o saber	HUMANIDADE S/UFC	Doutorado	Disponível <i>on-line</i>
2006	Hilda Aparecida Linhares Da Silva Micarello	Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade.	DBD central PUC RJ	Doutorado	Disponível <i>on-line</i>
2006	Renata Tardelli	As concepções de infância dos docentes sobre as crianças de 0 a 6 anos	Universidade católica de Petrópolis - Educação	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
2006	Adriana Guimarães Dias Rubiato	A Construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão	UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara	Mestrado	Disponível <i>on-line</i>
2005	Lilian Cristina Souza Valle	Os Saberes dos Professores de Educação Infantil: características, conhecimentos e critérios.	Biblioteca Central da UNIVALI	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
2005	Flávia Renata	Desejo de ser professor de	UNESP -	Mestrado	Disponível

	Bertonha Manoel Bertão	educação infantil: Contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho	Assis/SP		<i>on-line</i>
2001	Andrea Lopes De Castro Alves	As representações de bom professor presentes em educadores infantis.	Biblioteca do centro de humanidades/ UFC	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
2000	Adelaide Joia	Educação Infantil em Caieiras: Um estudo sobre as concepções e práticas de atendimento à criança pequena presentes em creches municipais	PUC / SP	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
2000	Ideli Ricchiero	Educação infantil: reflexões sobre formação e atuação docente.	UnB	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
2000	Maria do Carmo Morales Pinheiro.	Quietinho, sentado obedecendo a professora - a representação do corpo da criança na pré-escola	UFG	Mestrado	Disponível <i>on-line</i>
1999	Adriana Aparecida Barbosa	A Formação dos Profissionais de Creche: A Passagem de Pajem a Professora.	Taquaral/UNIM EP, INEP	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
1998	Ana Luisa Nunes Diogenes	Para além da palavra: um passeio pela infância no universo das idéias e das ações docentes na pré- escola	Biblioteca do centro de humanidades/ UFC	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
1998	Marly Teixeira Morettini	"A Personagem - Professora" de Pré-escola: O Processo de constituição da "Identidade no cenário de suas trajetórias"	UFMS	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
1997	Alessandra Arce	Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos	Biblioteca Central da UFMS	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
1997	Isabel Cristina Miranda Pinheiro	Mães e professoras de pré- escola: encontro e desencontro (representações sociais de uma relação).	Biblioteca Central da UFRN	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>
1995	Marcia de Oliveira Torcato.	Representações de professoras de pré-escola.	USP	Mestrado	Indisponível <i>on-line</i>

Apêndice B - Resultado final do levantamento bibliográfico realizado em diversas bases de dados

Ano	Autor	Título	Nível
2009	ALMEIDA, Fernanda Amaral	Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade	Mestrado
2009	OLIVEIRA, Luciana	As representações sociais sobre o trabalho da professora de educação infantil: um estudo com pais/responsáveis de crianças tendidas nos CEIMs urbanos de Chapecó	Mestrado
2009	PINHO, Fernanda Mello Rezende de	Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil.	Mestrado
2008	LEMOS, Elson de Souza	Práxis Pedagógica e Formação Docente: uma análise da articulação dos saberes no currículo do professor da educação infantil	Mestrado
2007	ANDRADE, Rosimeire Costa.	A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias	Doutorado
2007	BREJO, Janayna Alves.	Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)	Mestrado
2007	MONTEIRO, Ana Paula dos S.	Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho	Mestrado
2007	SALES, Sinara Almeida da C.	"Falou, ta falado!" As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor.	Mestrado
2006	MICARELLO, Hilda Aparecida L. da Silva.	Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade.	Doutorado
2006	RUBIATO, Adriana Guimarães Dias	A Construção da imagem docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão	Mestrado
2005	BERTÃO, Flávia Renata Bertonha Manoel	Desejo de ser professor de educação infantil: Contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho	Mestrado
2000	PINHEIRO, Maria do Carmo Morales	Quietinho, sentado obedecendo a professora - a representação do corpo da criança na pré-escola.	Mestrado

Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntário (a) dos seguintes estudos das pesquisas Representações sociais das professoras de creches sobre sua profissão: um estudo na rede de creches do município de Maceió; Representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil: um estudo com professoras de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de Maceió; e Representações sociais de professores de educação infantil da rede municipal de Maceió sobre o brincar, **recebi das Sras. Carla Manuella de Oliveira Santos, Patrícia Gomes de Siqueira e Maysa Silva Araújo Correia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:**

- Que o estudo se destina a compreender a representação social do trabalho do professor (a) Educação Infantil.
- Que esse estudo começará em **01/03/2009** e terminará em **01/03/2011**.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: questionários aos professores (as) de Educação Infantil da rede municipal de Maceió; entrevista a uma pequena amostra desses profissionais.
- Que eu participarei das seguintes etapas: questionários e entrevista.
- Que não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados
- Que a participação no estudo não me causará nenhum incômodo.
- Que a participação no estudo não trará riscos à minha saúde física ou mental.
- Que, sempre que desejar será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu não deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco /Nº: /Complemento:
 Bairro/CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco/Nº: /Complemento:
 Bairro/CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço do(os) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/ Centro de Educação
 Endereço Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Cidade Universitária -
 Bloco /Nº: /Complemento: sala 206

Bairro /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió- AL.
Telefones p/contato: (82) 8847 6613

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041**

Maceió, ___ de _____ de 2010.

Assinatura do(a) voluntário(a) ou responsável legal

Nome e Assinatura do responsável pelo estudo

Apêndice D – Instrumentos de Coleta de Dados

Nº _____

EXEMPLO:

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando se fala em **FECHADURA**.

() ----- () ----- () ----- () -----

Coloque o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.

✂-----

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando se fala em _____.

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

Coloque o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.

✂-----

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando se fala em _____.

(b) () ----- () ----- () ----- () -----

Coloque o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.

✂-----

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando se fala em _____.

(c) () ----- () ----- () ----- () -----

Coloque o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.

✂-----

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando se fala em _____.

(d) () ----- () ----- () ----- () -----

Coloque o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.

✂-----

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando se fala em _____.

(e) () ----- () ----- () ----- () -----

Coloque o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.

RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR COMO SE VOCÊ ESTIVESSE ESCRIVENDO UMA CARTA A UMA ANTIGA COLEGA DE ESCOLA QUE PEDIU INFORMAÇÕES SOBRE SUA PROFISSÃO.

N ^o

Prezada colega,

Tudo bem? Como você solicitou urgência, respondo rapidamente às questões que você fez sobre minha profissão.

1. Optei pela profissão de professor (a) de Educação Infantil porque: (MARCAR TODAS AS QUE SE APLICAM)

<input type="checkbox"/>	Já conhecia e gostava do trabalho realizado pelo professor de educação infantil
<input type="checkbox"/>	Queria trabalhar com crianças
<input type="checkbox"/>	Sempre quis trabalhar com bebês
<input type="checkbox"/>	Não precisava de uma formação específica
<input type="checkbox"/>	O meu papel de mãe ajudou na minha escolha e atuação.
<input type="checkbox"/>	Seria mais fácil, ingressar no mercado de trabalho.
<input type="checkbox"/>	A minha formação profissional me despertou para trabalhar com crianças pequenas.
<input type="checkbox"/>	Teria possibilidade de intervenção no âmbito social.
<input type="checkbox"/>	Possibilitaria realizar meu sonho enquanto profissional.
<input type="checkbox"/>	Outros. Quais? (especifique)_____

2. Durante a minha atuação profissional, tive oportunidade de participar de atividades que contribuíram em maior ou menor grau para minha formação: (NÃO PARTICIPEI = 0; FOI UMA PERDA DE TEMPO = 1; CONTRIBUIU UM POUCO = 2; CONTRIBUIU BASTANTE = 3; FEZ TODA A DIFERENÇA = 4)

Trabalhos voluntários	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Curso(s) de especialização (pós-graduação)	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Congressos e outros eventos	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Exercício da atividade como profissional da educação	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Outros (quais?)	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]

3. Meus familiares consideram que a escolha da minha profissão:

Valeu a pena, Não valeu a pena,

porque...

4. Meus amigos consideram que ser professor (a) de crianças pequenas:

Valeu a pena, Não valeu a pena,

porque...

5. Eu considero que ser professor (a) de educação infantil:

Valeu a pena, Não valeu a pena,

porque...

6. Como professor (a) de educação infantil,

sinto-me muito motivada(o) sinto-me pouco motivada(o)

Porque

7. Pensando no seu trabalho nos próximos anos, indique quais as perspectivas que parecem mais realizáveis:

(MARCAR APENAS UMA RESPOSTA)

- | | |
|-----|---|
| [1] | Continuar sendo professora |
| [2] | Mudar completamente o tipo de trabalho |
| [3] | Fazer um concurso para outra etapa da educação básica. Qual? (especifique.....) |
| [4] | Aposentar-se assim que possível |
| [5] | Pedir transferência para outros setores da repartição municipal |
| [6] | Mudar de instituição de Educação Infantil |
| [7] | Ser coordenadora |
| [8] | Ser diretora |
| [9] | Outros. Quais? (especifique)_____ |

8. No meu trabalho como professor (a) de Educação Infantil, os aspectos que me causam maior satisfação são:

9. As dificuldades que tenho como professor(a) de Educação infantil, são:

Em relação às crianças:
Em relação aos pais:
Em relação à instituição:
Em relação a mim mesma(o):

10. Analisando o seu trabalho atual diga se corresponde às expectativas que você tinha quando começou?

<input type="checkbox"/> Não atingiu minhas expectativas
<input type="checkbox"/> Atingiu apenas o mínimo
<input type="checkbox"/> Atingiu expectativa suficiente
<input type="checkbox"/> Atingiu minha expectativa plenamente

11. No seu trabalho de professor(a) de Educação Infantil quais das opções abaixo, você considera como aspectos cansativos. Sendo assim, marque todas que considerar e em seguida atribua uma ordem de importância aos aspectos mais cansativos para você.

[1] O esforço físico
[2] A atenção contínua
[3] As emoções intensas no relacionamento com as crianças
[4] A comunicação diária com os pais
[5] Os turnos de trabalho
[6] A colaboração entre colegas
[7] O relacionamento com administração municipal
[8] Outras:

[1º] _____ [2º] _____ [3º] _____ [4º] _____ [5º] _____

12. Pensando no seu trabalho atual, poderia nos dizer qual o grau de satisfação para cada uma das características abaixo mencionadas? (INSATISFEITA = 1; INDIFERENTE = 2; SATISFEITA = 3; MUITO SATISFEITA = 4)

O ambiente físico (espaço e decoração)	[1]	[2]	[3]	[4]
O horário de trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
O relacionamento com os pais das crianças	[1]	[2]	[3]	[4]
As suas colegas de trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
A coordenação	[1]	[2]	[3]	[4]
A possibilidade de uma formação contínua	[1]	[2]	[3]	[4]
A natureza e a dinâmica do seu trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
O cuidar de crianças pequenas	[1]	[2]	[3]	[4]
A estabilidade do seu cargo	[1]	[2]	[3]	[4]
O reconhecimento dos pais	[1]	[2]	[3]	[4]
A possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar	[1]	[2]	[3]	[4]
O reconhecimento da Coordenação Pedagógica, da Prefeitura, etc.	[1]	[2]	[3]	[4]
O salário	[1]	[2]	[3]	[4]
O plano de carreira	[1]	[2]	[3]	[4]
A sua competência profissional	[1]	[2]	[3]	[4]
As conquistas e descobertas das crianças	[1]	[2]	[3]	[4]
A interação com as crianças	[1]	[2]	[3]	[4]

13. Ao exercer o meu trabalho, me baseio sobretudo: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

[1] Na observação das ações das colegas
[2] Na formação acadêmica
[3] Na minha experiência e prática profissional
[4] Nos cursos de atualização com técnicos ou especialistas / formação continuada
[5] Em livros e revistas
[6] Em documentação relativa a outras instituições de educação infantil
[7] Nas trocas de ideias com colegas
[8] Na observação do comportamento dos pais das crianças
[9] Na minha experiência pessoal e familiar
[10] Em programas de televisão

[11] Nas atividades propostas nos livros didáticos

[12] Outro. Qual?

14. Da lista acima, EU considero que os cinco tópicos de maior importância são: (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1°] _____ [2°] _____ [3°] _____ [4°] _____ [5°] _____

15. Pensando na formação de professor(a) de educação infantil, acho que determinados conhecimentos são importantes, tais como: (MARQUE TODAS AS QUE ACHAR IMPORTANTES)

[1] Literatura infantil	[2] Alfabetização
[3] Didática	[4] Leis
[5] Desenvolvimento infantil	[6] Teorias pedagógicas
[7] Metodologia da língua portuguesa	[8] Movimento corporal
[9] Metodologia da matemática	[10] Religião
[11] Metodologia da história e geografia	[12] Educação física
[13] Metodologia das ciências	[14] Educação ambiental
[15] Artes visuais	[16] Música
[17] Jogos e brincadeiras	[18] Teatro
[19] Relação instituição-família	[20] Necessidades especiais
[21] Registro, observação e avaliação	[22] Saúde na infância
[23] Práticas educativas com crianças pequenas	[24] Outros. Quais?

16. Da lista anterior, EU considero que os cinco tópicos de maior importância são: (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1°] _____ [2°] _____ [3°] _____ [4°] _____ [5°] _____

17. Pensando em minha trajetória como professor (a) de educação infantil os conhecimentos que mais busquei foram:

18. É importante que você saiba que creche e pré-escola:

[] são a mesma coisa	[] não são a mesma coisa
Porque:	

19. Para mim, a profissão de professor(a) de Creche é mais próxima à de: (MARQUE APENAS UMA)

[] médico	[] advogada
[] babá	[] pedreiro
[] enfermeira	[] engenheira
[] padre/pastor	[] psicóloga
[] assistente social	[] auxiliar de serviços gerais

<input type="checkbox"/>	professor de Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/>	recreadora
<input type="checkbox"/>	Outra profissão. Qual?	<input type="checkbox"/>	Pré-escola

20. Para mim, a profissão de professor(a) de Pré-Escola é mais próxima à de: (MARQUE APENAS UMA)

<input type="checkbox"/>	médico	<input type="checkbox"/>	advogada
<input type="checkbox"/>	babá	<input type="checkbox"/>	pedreiro
<input type="checkbox"/>	enfermeira	<input type="checkbox"/>	engenheira
<input type="checkbox"/>	padre/pastor	<input type="checkbox"/>	psicóloga
<input type="checkbox"/>	assistente social	<input type="checkbox"/>	auxiliar de serviços gerais
<input type="checkbox"/>	professor de Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/>	recreadora
<input type="checkbox"/>	Outra profissão. Qual?	<input type="checkbox"/>	creche

21. Um(a) mau (má) professor(a) de Creche é aquela(e) que:

22. Um(a) bom (boa) professor(a) de Creche é aquele(a) que:

23. Um(a) mau (má) professor(a) de Pré-escola é aquele(a) que:

24. Um(a) bom (boa) professor(a) de Pré-escola aquela(e) que:

25. Se pensarmos na experiência de uma mulher como mãe e como professora de educação infantil, acredito que: (ESCOLHA AQUELA COM QUE VOCÊ MAIS CONCORDA)

<input type="checkbox"/>	Para trabalhar bem como educadora é necessário ter tido a experiência de mãe.
<input type="checkbox"/>	A educadora que é também mãe entende melhor as necessidades das crianças.
<input type="checkbox"/>	A educadora que é também mãe entende melhor as exigências dos outros pais.
<input type="checkbox"/>	Ter filhos ajuda apenas em certos aspectos práticos (reconhecer as doenças, trocar fraldas, etc.)
<input type="checkbox"/>	Para trabalhar bem, não faz diferença se a educadora é mãe ou não é.
<input type="checkbox"/>	Geralmente os problemas de gestão dos filhos interferem no exercício da profissão

26. Pensando na atuação do(a) professor(a) de Educação Infantil, considero que ele(a) deveria assumir as seguintes tarefas: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

<input type="checkbox"/> Limpar a sala	<input type="checkbox"/> Manter contato com as famílias
<input type="checkbox"/> Alimentar	<input type="checkbox"/> Organizar reuniões de pais
<input type="checkbox"/> Trocar fraldas	<input type="checkbox"/> Observar e avaliar as crianças
<input type="checkbox"/> Banhar	<input type="checkbox"/> Escrever relatórios
<input type="checkbox"/> Dar remédio e fazer curativos	<input type="checkbox"/> Participar de reuniões pedagógicas
<input type="checkbox"/> Dar carinho	<input type="checkbox"/> Passear com as crianças
<input type="checkbox"/> Organizar brincadeiras	<input type="checkbox"/> Elaborar os planos de atividades
<input type="checkbox"/> Brincar	<input type="checkbox"/> Transmitir valores
<input type="checkbox"/> Ensinar conteúdos escolares	<input type="checkbox"/> Elaborar e corrigir tarefas didáticas
<input type="checkbox"/> Ensinar a ler e a escrever	<input type="checkbox"/> Zelar pela integridade física das crianças
<input type="checkbox"/> Preparar o ambiente físico	<input type="checkbox"/> Fazer pesquisas
<input type="checkbox"/> Atender a crianças com necessidades especiais	<input type="checkbox"/> Organizar atividades de recuperação e reforço
<input type="checkbox"/> Outra (qual?)	

27. Espera-se que as professoras de Educação Infantil: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

<input type="checkbox"/> 1] Sejam muito dinâmicas.
<input type="checkbox"/> 2] Tenham uma enorme paciência.
<input type="checkbox"/> 3] Sejam muito carinhosas.
<input type="checkbox"/> 4] Sejam organizadas.
<input type="checkbox"/> 5] Tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.
<input type="checkbox"/> 6] Brinquem com as crianças
<input type="checkbox"/> 7] Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas.
<input type="checkbox"/> 8] Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças.
<input type="checkbox"/> 9] Saibam manejar um grupo de crianças.
<input type="checkbox"/> 10] Saibam alfabetizar as crianças.
<input type="checkbox"/> 11] Saibam lidar com os conflitos próprios da infância.
<input type="checkbox"/> 12] Sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais.
<input type="checkbox"/> 13] Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem
<input type="checkbox"/> 14] Trabalhem em equipe.
<input type="checkbox"/> 15] Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social.
<input type="checkbox"/> 16] Ensinem as crianças a obedecer aos adultos.
<input type="checkbox"/> 17] Ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula.
<input type="checkbox"/> 18] Ensinem hábitos de higiene.
<input type="checkbox"/> 19] Incentivem a criatividade das crianças.
<input type="checkbox"/> 20] Promovam a autonomia das crianças.
<input type="checkbox"/> 21] Respeitem as diferenças individuais.
<input type="checkbox"/> 22] Tratem todas as crianças da mesma forma.
<input type="checkbox"/> 23] Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças.
<input type="checkbox"/> 24] Mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças.
<input type="checkbox"/> 25] Sejam compreensivas e respeitadas com os pais.
<input type="checkbox"/> 26] Tenham experiência como mães.

QUESTIONÁRIO-PERFIL

1. Nome da instituição:			
2. () creche () Pré-escola 2a. Tempo que atua nesta instituição:.....			
3. Bairro:.....			
3a. Mora próximo à instituição que trabalha: () sim () não - Qual?.....			
4. Turma em que atua:.....		5. Nº de crianças:	
5a. Faixa etária das crianças:.....		6. Nº de adultos em sala:	
7. Turno de trabalho:		8. Salário:.....	
9. Trabalho em outro local: () creche () pré-escola () outros			
10. Idade:		11. Sexo () feminino () masculino	
11. Estado civil			
[] solteira			
[] divorciada			
[] casada ou união estável			
[] outro (especificar.....)			
12. Tem filhos?			
[] não		[] sim. Quantos?.....	
13. Idade dos filhos			
[1]		[2] [3] [4]	
14. Quantas pessoas moram com você na mesma residência?			
Moro sozinho [] ou Moro com mais [] adultos e [] crianças ou adolescentes			
15. Formação do seu pai:			
[1] Nunca frequentou a escola		[2] Ensino Fundamental	
[3] Ensino Médio		[4] Magistério	
[5] Graduação: Pedagogia		[6] Graduação: Outro. Qual?.....	
[7] Especialização. Qual?.....			
[8] Mestrado / Doutorado Qual?.....			
16. Formação da sua mãe:			
[1] Nunca frequentou a escola		[2] Ensino Fundamental	
[3] Ensino Médio		[4] Magistério	
[5] Graduação: Pedagogia		[6] Graduação: Outro.	
Qual?.....		Qual?.....	
[7] Especialização. Qual?.....			
[8] Mestrado / Doutorado Qual?.....			
17. Atualmente a renda da sua família totaliza quantos salários mínimos?			
(Somatória de todos os integrantes da casa – Salário Mínimo= R\$ 510,00)			

[] até 2 ; [] 2 a 4; [] 4 a 6; [] 6 a 8; [] 8 a 10; [] mais de 10.

18.A sua Formação é:

- [] Ensino fundamental
 [] Ensino médio
 [] Formação/Cursando em Pedagogia (ano de conclusão.....)
 [] Outro curso universitário..... (ano de conclusão.....)
 [] Cursando o PROINFANTIL

19.Frequentou ou frequenta algum curso de especialização?

- [] sim
 [] não

Se sim, quais?.....

20.Em que ano começou à trabalhar como professora (*mesmo que como substituta*)?

.....

21. Em que ano começou à trabalhar como professora de Educação

Infantil.....

22. Qual é a sua situação profissional atual na creche?

- [] professora efetiva
 [] professora substituta
 [] outra (Especifique).....

21. Em relação a sua experiência profissional, você trabalha ou trabalhou:

Função	Tempo de trabalho
1) Com crianças, em ambientes domésticos	
2) Com turmas de crianças de 0 a 3 anos, em instituições de Educação infantil	
3) Com turmas de crianças de 4 a 6 anos, em instituições de Educação infantil ou escolas	
4) Em instituições de Educação Infantil, fora de sala, desempenhando atividades de apoio	
5) Em instituições de Educação Infantil, fora de sala, desempenhando atividades de coordenação	
6) Em escolas, diretamente com crianças das séries iniciais do Ens. Fundamental	
7) Em escolas, diretamente com adolescentes das séries finais do Ens. Fundamental	

8) Em escolas, fora de sala de aula	
9) Em atividades ligadas à educação, mas não em escolas ou instituições de Educação Infantil (por exemplo, aulas particulares, trabalhos técnicos em secretarias de educação, igreja, trabalhos comunitários, empresa etc.)	
10) Em atividades não educacionais (cite quais)	

Obrigada!!!