



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

CLÁUDIA CRISTINA RÊGO ALMEIDA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES EM FORMAÇÃO DE NÍVEL
SUPERIOR SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MACEIÓ-AL
2011**

CLÁUDIA CRISTINA RÊGO ALMEIDA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES EM FORMAÇÃO DE NÍVEL
SUPERIOR SOBRE O QUE É SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Haddad

**MACEIÓ-AL
2011**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

A447r Almeida, Cláudia Cristina Rêgo.
Representações sociais de docentes em formação de nível superior sobre o que é ser professor de educação infantil / Cláudia Cristina Rêgo Almeida. – 2011.
132 f. : il.

Orientadora: Lenira Hadad.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 111-114.
Anexos: f. 115-132.

1. Educação infantil. 2. Professor – Representações sociais. 3. Professores – Formação.
I. Título.

CDU: 373.2:371.13

Para meu pai, Odacir Laurênio de Araújo Rêgo, cujos princípios permanecerão em mim para sempre.

Para minha mãe, Guiomar Barbosa Rêgo (in memoriam), cuja esperança na educação vinha da certeza de que ser professor vale a pena quando se acredita em mudança.

Para meu marido, Napoleão Almeida, a quem por todo o tempo em que eu viver, serei grata pelos ensinamentos e companheirismo.

Para Hugo e Débora, meus amados filhos.

AGRADECIMENTOS

Quero estender meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram direta ou indiretamente no processo de construção deste trabalho.

À Deus em quem busquei e encontrei forças e inspiração para seguir em frente mesmo quando tudo parecia contribuir para que o contrário se realizasse.

À Universidade Estadual de Alagoas pelo criterioso investimento na qualificação de seus professores.

Aos professores (as) cursistas do Programa Especial de Graduação de Professores que participaram deste estudo.

À Escola Estadual Prof^a Izaura Antônia de Lisboa pela flexibilização nos meus horários de trabalho, o que possibilitou minha presença em todas as aulas.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas que contribuíram com seus conhecimentos na minha formação.

Ao professor Renan Gomes pela disponibilidade e auxílio na utilização do *software* SPSS.

À Dayana Bulhões pelo carinho e auxílio na utilização dos *softwares* EVOC e SPSS;

Às minhas colegas do Curso de Mestrado pelas contribuições e pelo apoio nos momentos mais sensíveis desta caminhada, em especial a Elizete Balbino pela amizade e incentivo.

Aos membros da banca examinadora por aceitarem o convite me honrando com suas presenças e contribuições.

À minha irmã Carla pelo amor e incentivo em todos os momentos.

À minha amiga Rose Karla pelo carinho e pelas preciosas orientações sobre os caminhos e descaminhos no aprendizado de pesquisadora.

À Dra. Lenira Haddad, minha orientadora, não só pelos valiosos ensinamentos e orientações, mas, principalmente, pelas inestimáveis contribuições à educação da infância.

RESUMO

O objetivo deste trabalho constitui-se em analisar as representações sociais de professor da Educação Infantil dos cursistas do Programa Especial de Graduação de Professores (PGP). Como aporte teórico, remete-se aos referenciais da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007; FARR 2007; SÁ, 2004) e da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000). Para subsidiar a pesquisa no campo da formação de professores de educação infantil foi realizada uma revisão de literatura contemplando os seguintes temas: formação inicial, formação continuada, saberes docentes e representações sociais de professores de Educação Infantil. Participaram deste estudo 212 sujeitos. Os dados foram coletados por meio da técnica de associação livre e um questionário com questões fechadas e abertas. O tratamento dos dados das evocações livres foi realizado com o auxílio do *software* EVOC, O *software* SPSS foi utilizado no processamento das questões fechadas do questionário enquanto que as questões abertas foram tratadas manualmente com base na técnica da análise do conteúdo de Bardin (1995). Os resultados obtidos por meio do teste de associação livre apontam indícios de que a estrutura da representação social de *professor de Educação Infantil* dos professores cursistas do PGP esteja organizada fortemente em função de atributos pessoais como *amor, responsabilidade* e também de atributos profissionais como capacitação, sendo esse profissional associado a educador. O questionário foi analisado em duas dimensões: imagem da profissão e processos de formação. Quanto à primeira dimensão, o que diferencia um professor de educação infantil do professor de ensino fundamental são as qualidades pessoais que o primeiro deve ter, em termos de sentimentos, valores e atitudes, sendo sublinhadas expressões como: amor, dedicação, carinho, atenção, respeito, responsabilidade, gostar de crianças, compreensão, talento, ser dinâmico e ter compromisso. Enquanto a profissão de professor de creche está mais próxima a *babá*, a imagem associada à profissão de professor de pré-escola se aproxima a de Psicóloga; professor de Ensino Fundamental; e recreadora. Quanto a segunda dimensão, as principais fontes de aprendizagem estão relacionados à formação (inicial e continuada) e à experiência advinda da prática profissional. Já os saberes considerados mais importantes do professor de educação infantil estão impregnados de competências pessoais: dar carinho; zelar pela integridade física das crianças e transmitir valores. Ensinar a ler e escreve; planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor de educação; transmitir valores foram os saberes considerados mais importantes ao professor de ensino fundamental. Quanto aos componentes curriculares considerados importantes nos cursos de formação de professor de Educação Infantil os conteúdos mais assinalados foram: Jogos e Brincadeiras; Literatura Infantil; Práticas Educativas com Crianças Pequenas; Desenvolvimento Infantil; e Alfabetização. Constatou-se que apesar dos professores cursistas reconhecerem que as profissões de professor de Educação Infantil e professor de Ensino Fundamental são diferentes, parece ainda não haver clareza quanto aos elementos da formação que caracterizam estas especificidades.. Esperamos com esta investigação, contribuir com a formação de qualidade de professores de Educação Infantil e consequentemente com o fortalecimento de sua identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Professor. Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of this work consists in analyzing the social representations of teachers from kindergarten who take the Programa Especial de Graduação de Professores course (PGP). As a theoretical contribution, it was made to reference the Theory of Social Representations (Moscovici, 2007, 2007 FARR, SA, 2004) and the Theory of Central Nucleus (Abric, 2000). To subsidize the research in the field of teacher training in early childhood education was conducted a literature review covering the following topics: initial training, continuing education, teacher knowledge and social representations of teachers in kindergarten. The study included 212 people. Data were collected using the technique of free association and a questionnaire with closed and open questions. The data of free evocations was performed with the help of the EVOC software, SPSS was used in the processing of closed questions in the questionnaire while open questions were handled manually based on the technique of content analysis of Bardin (1995). The results obtained through the free association test show evidence that the structure of the social representation of the kindergarten teacher that take the PGP course is highly organized in terms of personal attributes such as love and responsibility. The questionnaire was analyzed in two dimensions: image of the profession and training processes. The first dimension, which differentiates a teacher of early childhood education from an elementary school one are the personal qualities that should be the first in terms of feelings, values and attitudes, and underlined phrases like: love, devotion, affection, attention, respect, responsibility, love for children, understanding, skills, being dynamic and committed. While the profession of a daycare center teacher is closer to the nanny, the image associated with the profession of pre-school approaches that of psychologist and the Elementary Education teacher is an entertainer. As the second dimension, the main sources of learning are related to training (initial and continued) and the acquired knowledge of professional practice. The most important knowledge of an early childhood education teacher is imbued with personal skills: giving affection; ensuring the physical integrity of children and transmitting values. Teaching to read and write, planning, executing, coordinating, monitoring and evaluating work in the education sector; transmitting values was considered the most important knowledge of an elementary school teacher. In relation to the components considered important in the curriculum of teacher training courses for early childhood education, the contents most marked were: Games and Play, Children's Literature; Educational Practices with Young Children, Child Development, and Literacy. It was found that despite the participant teachers recognize that the teaching profession of kindergarten and elementary school is different; it seems there is still no clarity about the elements of training that characterize those specificities. We hope to contribute with this research to the quality training of teachers of kindergarten and consequently to strengthen their professional identity.

KEYWORDS: Social Representations. Teacher. Early Childhood Education

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Número de alunos matriculados por curso no Polo I..... | 53 |
| Gráfico 2 - Número de estudantes do curso de Pedagogia em relação a outros cursos..... | 53 |
| Gráfico 3 - Os professores-formadores do Colegiado de Pedagogia em relação ao número total de professores dos outros cursos..... | 54 |
| Gráfico 4 - Formação dos professores-formadores e professoras-formadoras do curso de Pedagogia..... | 54 |
| Gráfico 5 – Distribuição dos professores cursistas do Polo I por município..... | 60 |
| Gráfico 6 _ Distribuição dos professores cursistas que tiveram contato com disciplinas voltadas para a Educação Infantil na formação Inicial..... | 62 |
| Gráfico 7 _ Principais razões da escolha da profissão..... | 64 |
| Gráfico 8 – Distribuição do conteúdo temático da representação de professor de Educação Infantil..... | 76 |
| Gráfico 9 - A Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental na opinião dos sujeitos..... | 80 |
| Gráfico 10 – Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil para os PC's que atuam no Ensino Fundamental..... | 81 |
| Gráfico 11 - Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil para os PC's que atuam na Educação Infantil..... | 84 |
| Gráfico 12 - Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil para os PC's que atuam em outras funções (Diretor, coordenador, técnicos da secretaria de educação)..... | 86 |
| Gráfico 13 - Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil para todos os PC's | 88 |
| Gráfico 14 - Distribuição das opiniões dos sujeitos sobre a relação entre gênero e trabalho docente na Educação Infantil..... | 88 |
| Gráfico 15 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam no Ensino Fundamental sobre como veem a profissão de professor de creche..... | 90 |

| | |
|--|----|
| Gráfico 16 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam na Educação Infantil sobre como veem a profissão de professor de creche..... | 91 |
| Gráfico 17 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam em outras funções (Diretor, coordenador, técnicos da SME) sobre como vêem a profissão de professor de creche..... | 92 |
| Gráfico 18 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam no Ensino Fundamental sobre como veem a profissão de professor de pré-escola..... | 93 |
| Gráfico 19 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam na Educação Infantil sobre como veem a profissão de professor de pré-escola..... | 94 |
| Gráfico 20 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam em outras funções (Diretor, coordenador, técnicos da SME)sobre como veem a profissão de professor de pré-escola..... | 95 |
| Gráfico 21 - Fontes de aprendizagem por ordem de importância..... | 97 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Cursos ofertados por Polo..... | 52 |
| Tabela 2 - Número e porcentagem de sujeitos por função..... | 61 |
| Tabela 3 - Distribuição dos sujeitos por período de ingresso na profissão..... | 62 |
| Tabela 4 - Distribuição dos sujeitos por tempo de experiência..... | 63 |
| Tabela 5 - Saberes das professoras de Educação Infantil: médias dos percentuais de escolha e proporção de confirmação..... | 98 |
| Tabela 6 - Saberes das professoras de Ensino Fundamental: médias dos percentuais de escolha e proporção de confirmação..... | 100 |
| Tabela 7 - Componentes curriculares dos cursos de formação de professor (a) de Educação Infantil: médias dos percentuais de escolha e proporção de confirmação..... | 102 |
| Tabela 8 - Componentes curriculares dos cursos de formação de professor (a) de Ensino Fundamental: médias dos percentuais de escolha e proporção de confirmação..... | 103 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Mapa da distribuição dos polos geo-educacionais do PGP..... | 51 |
|--|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Lista de Palavras evocadas a partir do indutor professor de educação Infantil em situação de evocação espontânea..... | 71 |
| Quadro 2 – Lista de Palavras evocadas a partir do indutor professor de educação Infantil em situação de escolha hierarquizada..... | 73 |
| Quadro 3 – Elementos dos campos representacionais de professor de Educação Infantil..... | 75 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------------|---|
| CAPES | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDU | - Centro de Educação |
| CRE | - Coordenadoria Regional de Educação |
| EVOC | - Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse |
| FUNESA | - Fundação Universidade Estadual de Alagoas |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases |
| OME | - Ordem Média de Evocação |
| OMI | - Ordem Média de Importância |
| PEC | - Programa de Educação Continuada |
| PGP | - Programa Especial de Graduação de Professores |
| SEE | - Secretaria Executiva de Educação |
| SINTEAL | - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas |
| SPSS | - Statistical Package for the Social Sciences |
| TNC | - Teoria do Núcleo Central |
| UNDIME | - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNEAL | - Universidade Estadual de Alagoas |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 23 |
| 1.1 A Teoria das Representações Sociais..... | 23 |
| 1.2 A Teoria do Núcleo Central..... | 29 |
| 2 FORMAÇÃO E SABERES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS | 32 |
| 2.1 Formação Inicial..... | 34 |
| 2.2 Formação Continuada..... | 39 |
| 2.3 Saberes Docentes..... | 42 |
| 2.4 Representações Sociais e professor de Educação Infantil..... | 45 |
| 3 O CONTEXTO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 50 |
| 3.1 O Programa Especial de Graduação de Professores (PGP), Arapiraca.. | 50 |
| 3.1.1 Contextualizando o Pólo I do PGP..... | 52 |
| 3.2. Procedimentos metodológicos | 55 |
| 3.3 Os sujeitos da pesquisa..... | 60 |
| 3.3.1. Perfil dos Sujeitos..... | 60 |
| 3.3.2 A Educação Infantil e a Formação Continuada de seus profissionais nos municípios onde os sujeitos atuam..... | 64 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 70 |
| 4.1 O Teste de Associação Livre..... | 70 |
| 4.2. Análise do conteúdo temático da representação de professor de Educação Infantil..... | 74 |
| 4.3. O questionário..... | 78 |
| 4.3.1 Imagem da profissão..... | 79 |
| 4.3.2 Processos de formação..... | 96 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 106 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| ANEXOS | 115 |

INTRODUÇÃO

*Renova-te.
 Renasce em ti mesmo.
 Multiplica teus olhos para veres mais.
 Multiplica teus braços para semeares tudo.
 Destrói os olhos que tiverem visto.
 Cria outros, para visões novas.
 Destrói os braços que tiverem semeado,
 Para se esquecerem de colher.
 Sê sempre o mesmo.
 Sempre outro.
 Mas sempre alto.
 Sempre longe.
 E dentro de tudo.*

Cecília Meireles

Ao usar este poema de Cecília Meireles para introduzir este estudo, procuro demonstrar a importância do (a) professor (a) ir além dos seus limites, independentemente do nível, etapa ou modalidade de atuação. Para tanto, o processo de formação do (a) professor (a) seja ele inicial ou continuado apresenta um relevante significado, pois deve-se adquirir a capacidade de investigar o que precisa ser investigado, ver, ousar, olhar com crítica, transformar a realidade e ao mesmo tempo ser transformado (a) por ela. Há ainda que se considerar, conforme afirma Gomes (2009), que esta formação como processo se dará ao longo da vida e que a docência requer saberes específicos inerentes ao seu próprio trabalho.

Para Nóvoa (2002), formar é formar-se e o ofício de formador é mais do que fazer, do que ser: é tornar-se. Assim, para além da realização pessoal, cursar o Mestrado em Educação Brasileira na Linha de Pesquisa Processos Educativos¹ tem representado também para mim a conquista de uma condição intelectual e profissional que se tornou um prazer e, ao mesmo tempo, um desafio. Um prazer, pois, à medida que me adaptava às exigências profissionais requeridas à docência no Ensino Superior instrumentalizava-me teoricamente acerca do tema investigado.

¹Esta linha de pesquisa propõe: estudos do cotidiano das diferentes instituições educativas da Educação Infantil ao Ensino Superior; análise das práticas educativas a partir de perspectivas que consideram a complexidade da relação pessoa-contexto; investigação dos processos educativos em diferentes áreas do saber, inclusive em relação a alunos com necessidades especiais.

O desafio configurou-se em buscar preencher em tão exíguo tempo lacunas epistemológicas que poderiam impedir a análise criteriosa dos dados obtidos na pesquisa.

Neste processo de imersão teórica, é preciso salientar dois aspectos que muito contribuíram para a superação daquele desafio: o primeiro refere-se à importância do estudo das disciplinas² do Mestrado. Cursá-las tornou-se uma rica experiência, pois me conduziu ao exercício da leitura, registro sistemático das reflexões e ao estabelecimento de novas conceituações. O segundo está relacionado à convivência com um grupo de pesquisa que pensa e deseja a travessia da cisão entre o cuidar e o educar para práticas de cuidado e educação. Foi através deste espaço, dessa convivência agradável e de apoio mútuo que aos poucos a elaboração, o discernimento e a participação espontânea passaram a fazer parte da minha, da nossa rotina.

Filha de professora de Ensino Fundamental, minha escolha profissional parece ter sido feita desde criança, ouvindo de minha mãe histórias de formação, práticas pedagógicas, lemas e dilemas da profissão docente. Em minha infância, era comum brincar de escolinha, de ser professora. Eu era sempre professora de crianças. Nesse mundo de faz-de-conta, procurava imitá-la em seu jeito de ser e de lidar com os alunos, claro que tudo de acordo com a etapa de ensino que ela trabalhava, condizente com a tendência pedagógica da época: foco no professor, aulas expositivas, atividades de ler, escrever e contar, castigos etc. Em 1981, aos dezessete anos, concluí o magistério (2º grau) e dela recebi de presente meu primeiro anel de formatura.

Em 1985, cursando o quarto período do curso de Pedagogia, fui aprovada em um concurso público para exercer o cargo de professora multidisciplinar da Rede Estadual. Na ocasião, fui designada para trabalhar em uma escola na periferia de Maceió cuja clientela era oriunda de duas comunidades carentes. Assim, comecei minha trajetória docente lecionando a 1ª série do então 1º grau. Na sala de aula, realizou-se o encontro de 42 crianças que, pela primeira vez, tinham contato com o ensino formal e uma professora que, pela primeira vez, assumia profissionalmente uma sala de aula. Se, por um lado, havia muitas crianças, choro, medo e olhos brilhando de curiosidade, por outro, havia uma professora inexperiente, mas amorosa, muito feliz e com um profundo desejo de ensinar e aprender. Assim foram nossos primeiros e desafiadores dias de convivência.

² Pesquisa, Educação Brasileira; Formação de Professores; Políticas Públicas; Políticas e Práticas de Educação Infantil: uma Perspectiva Histórica e Sócio-ecológica do Cuidar e Educar I e II; A Teoria da Pessoa de Henri Wallon e suas Implicações para a Prática Pedagógica; Representações Sociais e Trabalho do Professor.

Em 1987, ainda cursando o sétimo período do curso de Pedagogia, fui convidada para substituir uma professora no curso Magistério do Instituto de Educação, escola em que conclui o Magistério. Assim passei de professora a formadora de professores (as), de aluna a colega de meus antigos professores. Neste convívio, fortemente motivada pelos conhecimentos advindos da graduação e impulsionada pelos conhecimentos teórico/práticos dos experientes companheiros de trabalho, participei ativamente das lutas da categoria e transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais das décadas de 1980 e 1990 e principalmente desenvolvi o sentimento e a consciência de pertencer a um grupo, de ser uma profissional.

Em 1994, passei a residir em Arapiraca quando fui encaminhada pela Coordenadora Regional da 5ª CRE a trabalhar na Escola Estadual Professor Quintella Cavalcante lecionando a disciplina Didática Geral. Essa experiência como professora formadora de professores no curso Magistério possibilitou participar no ano de 1999 da reformulação do curso Magistério que paulatinamente passaria a se constituir em Curso Normal em Nível Médio.

Para a consecução bem sucedida desse processo de reforma, o Programa de Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação (SEE) constituiu um grupo de trabalho interssetorial e interinstitucional composto por técnicos de diferentes setores da Secretaria de Educação, além das instituições envolvidas com formação de professores – CEDU/UFAL, UNDIME/AL e SINTEAL com os seguintes objetivos: a) reordenar as escolas existentes para implementação das Escolas Normais Polo; b) redimensionar o currículo; c) ajustar a infra-estrutura dessas escolas; d) definir uma política financeira para essa modalidade de ensino.

Da reforma estabelecida das 33 escolas de Magistério existentes no Estado, resultam dez Escolas Normais, Polo de formação do professor em nível médio, localizadas nos municípios de: Maceió (1ª CRE); Palmeira dos Índios (3ª CRE); Viçosa (4ª CRE); Arapiraca (5ª CRE); Santana do Ipanema (6ª CRE), União dos Palmares (7ª CRE); Pão de Açúcar (8ª CRE); Penedo (9ª CRE); Porto Calvo (10ª CRE); Delmiro Gouveia (11ª CRE).

Nesse caminho a aproximação da SEE com as Escolas Polos e seus professores formadores fez-se muito evidente. Seguindo a dinâmica constituída pelo Programa de Ensino Médio, vários eventos foram organizados visando tornar o processo de construção da proposta curricular da Escola Normal o mais democrático

possível. Desse modo, participei de quatro grandes encontros e oficinas pedagógicas para construção da proposta curricular do curso Normal. Essa dinâmica possibilitou o intercâmbio com professores e coordenadores das dez escolas e a vivência de novas abordagens no planejamento curricular, do qual resultou o Referencial Curricular para a Escola Normal de Alagoas.

Nesse ínterim fui designada para atuar na função de coordenadora pedagógica do Curso Normal da Escola Estadual Pedro de França Reis, localizada em Arapiraca. Para o exercício de tal função, o aprendizado adquirido nos encontros promovidos pela SEE foi imprescindível. Seguindo a mesma dinâmica, construímos coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da escola que, entre outras ações, previa o planejamento participativo integrando às diversas etapas da Educação Básica oferecidas pela escola: Educação Infantil, Ensino Fundamenta (1º ao 5º ano) e Ensino Médio – Normal. Estes momentos de planejamento participativo, envolvendo professores das três etapas da Educação Básica foram altamente construtivos para os docentes principalmente pelo caráter de unidade curricular que a escola passou a vivenciar. Também, nesse momento, em virtude da necessidade da minha participação direta como coordenadora na elaboração do Projeto de Estágio da Educação Infantil estabeleci um vínculo muito particular com essa etapa da educação básica e suas professoras. Foi com a ajuda dessas professoras, pelo desconhecimento que eu (ainda) tinha dessa área, que não só melhoramos a proposta de Educação Infantil da Escola, como também conseguimos elaborar o projeto de Estágio.

Vale salientar que, na época, o pensamento circulante entre nós era a de uma Educação Infantil que preparasse os “alunos” para o Ensino Fundamental, logo as estagiárias deveriam desenvolver e por em prática habilidades que convergissem com esse pensamento.

Quando a primeira turma se formou, em 2004, fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica da 5ª CRE. Nesse espaço, fiquei responsável por trabalhar mais especificamente com os diretores e coordenadores de escolas, tentando dar a essas funções uma vertente mais pedagógica, tendo em vista que a realidade na maioria das vezes exigia apenas ações de cunho administrativo. Essa experiência foi um dos meus maiores desafios, pois deveria romper em primeiro lugar com a cultura da própria CRE, que se baseava primordialmente em repassar informações da SEE para as escolas. Plantamos algumas sementes, mas regida por

um sentimento marcado pelo interesse em trabalhar mais diretamente com docentes em ambiente escolar a ele retornei.

Em 2004, fui aprovada no concurso da Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA) hoje Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) para o cargo de Professora Auxiliar. Nesta Instituição de Ensino Superior, já exercia desde 1998 a docência como professora substituta.

Por ocasião da implantação do Programa Especial de Graduação de Professores (PGP) em Arapiraca, 2002, cujo objetivo era formar professores que já estão no exercício de suas funções e que apresentam certificado de conclusão de Ensino Médio, para o exercício docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, participei como professora formadora ministrando aulas da disciplina Didática e Prática I. Na segunda versão do PGP, em 2006, exerci a docência nos polos de Arapiraca, Santana do Ipanema e Delmiro Gouveia e posteriormente a função de coordenadora pedagógica do curso de Pedagogia do Programa.

Como professora do PGP do Polo I, lecionei inicialmente a disciplina *Introdução à Prática Profissional e ao Curso*, uma das primeiras disciplinas ofertadas no curso, com carga horária de 60 horas, cuja ementa enfoca questões históricas e contemporâneas da formação do pedagogo. Uma das questões em pauta propostas pela disciplina refere-se às novas exigências legais propostas pela LDB para o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No desenvolvimento dessa disciplina e nos contatos informais com os estudantes do curso de Pedagogia, algumas considerações dos alunos acerca da formação do professor de Educação Infantil causaram-me inquietações. Estas têm origem no fato de ouvirmos com frequência em momentos formais e informais de encontro com os alunos, posicionamentos dos cursistas que atuam na Educação Infantil acerca do seu reconhecimento como professor. Os estudantes que atuavam em outras funções como os cursistas que exerciam a função de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental não reconheciam a Educação Infantil como uma área para a qual fosse necessária uma formação profissional em nível superior. Tampouco reconheciam para aquela área de atuação a necessidade de outros saberes além dos saberes pessoais para a prática profissional desses professores. Por vezes os cursistas professores do Ensino Fundamental pareciam também considerar apenas a creche como parte da Educação Infantil, na pré-escola, pois esta era vista como uma etapa preparatória ao Ensino Fundamental.

Em 2008, tendo sido firmado um convênio entre a UNEAL e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) para a realização de um Mestrado Interinstitucional em Educação brasileira, elaborei um projeto de pesquisa que contemplasse as minhas inquietações.

Concordamos com Costa (2009, p.119) quando afirma que é preciso considerar as representações de um grupo e dialogar com elas para que seja possível trabalhá-las, pois lidar com representações é oportunizar mudanças necessárias. “mudanças que ocorrerão a partir dos elementos que estão na periferia das representações, como ponto de partida para se atingir o núcleo central e operar transformações”.

Dentro dessa proposta buscamos responder nesta pesquisa a seguinte pergunta: quais são as representações sociais sobre ser professor de educação Infantil dos professores cursistas do PGP? Para tanto, o cerne deste encontra-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e na Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, pois consideramos ser um referencial teórico-metodológico que apresentou possibilidades concretas para alcançarmos nosso principal objetivo que é **analisar as representações sociais sobre ser professor de Educação Infantil dos professores cursistas do PGP**. Assim, perseguimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o conteúdo do campo representacional sobre *ser professor de Educação Infantil*.
- Investigar possíveis semelhanças e diferenças entre *ser professor de Educação infantil e ser professor de Ensino Fundamental*, partilhadas pelos professores cursistas do PGP.

Este trabalho, de forma a alcançar os objetivos preconizados, está dividido em quatro capítulos.

O Capítulo I versa sobre a fundamentação teórica para o desenvolvimento desta pesquisa e constitui-se, essencialmente, da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007), da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000).

No Capítulo II, apresentamos uma revisão de literatura acerca do tema investigado, como foco especial nas seguintes temáticas: formação Inicial de professor (a) de Educação Infantil; formação continuada de professor (a) de

Educação Infantil e saberes essenciais para o trabalho do professor de Educação Infantil. Tendo em vista o nosso referencial teórico analisamos também estudos que se utilizam do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais para analisar esses temas.

O Capítulo III apresenta os caminhos percorridos durante a elaboração e realização dessa pesquisa, tendo destaque o contexto em que a pesquisa foi realizada e os procedimentos de análise dos dados, além da apresentação dos sujeitos.

O capítulo IV apresenta as análises de dados a partir dos dois instrumentos principais utilizados nesse estudo: a técnica de associação livre e o questionário, buscando-se identificar as possíveis representações sociais de professor (a) de Educação Infantil dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nas considerações finais, além da tentativa de síntese dos principais resultados obtidos, apresentamos algumas conclusões.

Na parte final desta dissertação, encontram-se, além das referências, alguns anexos, respectivamente: a matriz Curricular do Curso de Pedagogia do PGP, o termo de consentimento, o teste de associação livre, o questionário aplicado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, sua gênese e conceitos básicos assim como as premissas que apoiam a Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric, considerada uma abordagem complementar à grande teoria. Em seguida, apresentamos alguns estudos que fazem uso das representações sociais, bem como o resultado de um processo de busca de estudos sobre formação, saberes e representações sociais do professor de Educação Infantil.

1.1 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici na década de 1960. O conceito é mencionado pela primeira vez em uma pesquisa realizada na sociedade francesa sobre a representação social da psicanálise, intitulada *Psycanalyse: son image et son public* (a representação social da psicanálise). Nesse estudo, Moscovici tenta compreender mais profundamente de que forma a Psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, é ressignificada pelos grupos populares. Assim, a Teoria das Representações Sociais surge com o interesse de Moscovici em estudar a apropriação que o senso comum faz do conhecimento científico.

Segundo Santos (2005, p. 23),

Ao estudar como o leigo se apropria de um saber científico, ajustando-o a representações anteriores e construindo assim uma representação social da psicanálise, Moscovici estudava cientificamente o 'senso comum'. Esse estudo implicava, pois, na análise das formas culturais de expressão dos grupos, na organização e transformação dessa expressão além da análise de sua função mediadora entre o indivíduo e a sociedade.

De acordo com Farr (2007), para estudar as diversas maneiras pelas quais a Psicanálise era percebida (representada) e difundida entre os parisienses, Moscovici

coletou dados das atitudes das pessoas com relação à psicanálise e aos psicanalistas, utilizando questionários semiestruturados, pesquisas de opinião e amostragens sobre a informação que circulava na sociedade, relativa ao seu objeto de estudo. Assim, com fins à realização de uma análise dos conteúdos dos meios de comunicação de massa, Moscovici colheu amostragens dos conteúdos de alguns dos 241 jornais e revistas publicados na França entre 1º de janeiro de 1952 e 1º de março de 1953, de todas as referências à psicanálise. Dessa forma, o entendimento postulado por Moscovici é de que as representações sociais estão presentes tanto no mundo quanto na mente, assim devem ser pesquisadas em ambos os contextos.

Oliveira (2004, p.181) sintetiza as conclusões dos estudos de Moscovici em três pontos fundamentais:

- 1) entre o que se acreditava cientificamente ser a psicanálise e o que a sociedade francesa entendia por ela existia um intermediário de peso, as representações sociais; 2) essas representações não eram as mesmas para todos os membros da sociedade, pois dependiam tanto do conhecimento de senso comum (ou popular), como do contexto sociocultural em que os indivíduos estavam inseridos; e 3) no caso de novas situações ou diante de novos objetos, como, por exemplo, a psicanálise, o processo de representar apresentava uma seqüência [sic] lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo [...] ‘ancoragem’ –, e *objetivação* [...] (Id. Ibid.).

Segundo tal perspectiva, a psicanálise transforma-se num componente da realidade cotidiana, um objeto do pensamento social e converte-se numa representação social autônoma, que difere nitidamente da teoria original.

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici desenvolveu-se amparada na Teoria das Representações Coletivas de Durkheim, entretanto em uma perspectiva particular e distinta daquela.

A Teoria de Durkheim se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que davam origem à pluralidade de modos de organização do pensamento. Nessa perspectiva, o indivíduo tenderia a assimilar, em suas representações individuais, as representações coletivas, já que sozinho, sem maiores poderes de persuasão, não

teria forças de fazer prevalecer seus pensamentos. Moscovici diverge das ideias de Durkheim no que se refere à especificidade do pensamento social em relação ao individual e pela falta de mobilidade, influência induzida pela realidade e, principalmente, pelo necessário entendimento da necessidade de captar a mobilidade e plasticidade típica da sociedade presente, movida pelos meios de comunicação de massa e a constante construção e reconstrução do cotidiano.

Compreensivelmente, o reconhecimento da existência de uma outra ordem de fenômenos exigiria um outro tipo de conceito para englobá-los. Daí o surgimento do termo *Representações Sociais*, implicando, um decisivo afastamento da perspectiva “sociologista” extrema da noção original e a construção teórico-conceitual de um psicossociológico próprio (SÁ, 2004, p. 22).

Assim, que no entendimento de Moscovici, o conceito de representações coletivas continha, em vários aspectos que o impediam de dar conta de novos fenômenos detectados. De acordo com Farr (2007), Moscovici defende que os sujeitos buscam explicações, criam teorias próprias sobre uma série infindável de assuntos que prendem a atenção e a curiosidade, demandando compreensão e pronunciamentos quotidianos a respeito de temas sociais contemporâneos. Tais explicações não são simples opiniões, mas possuem uma lógica própria, baseada nas mais diferentes informações e julgamentos valorativos, adquiridos por diferentes fontes além de fundamentarem-se também em experiências pessoais e grupais.

Assim, a atividade representativa constitui-se em um processo psicológico que permite tornar familiar e presente no universo interior do indivíduo um objeto que está distante. Por conseguinte, o objeto não-familiar entra em contato com variados objetos já existentes nesse universo dos quais toma propriedades e, ao mesmo tempo, acrescenta-lhes as suas.

Aves-Mazzotti (1994, p. 63) exemplifica esse processo da seguinte forma:

[...] ao aproximar a psicanálise da confissão, deforma-se aquela idéia [sic], mas também se transforma a idéia [sic] da confissão. Pode-se dizer que o objeto deixa de existir como tal para se converter num equivalente dos objetos aos quais foi vinculado. Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha, escolha esta que é orientada por experiências e valores do sujeito.

De acordo com Dotta (2006), uma representação social, além de remodelar e reconstituir os elementos do meio ambiente, guia o comportamento, determina o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e rege as condutas desejáveis e admitidas. Sua origem está situada na necessidade dos indivíduos de não se mostrarem ignorantes e de não ficarem fora do circuito coletivo tornando “familiar o insólito e o insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser nosso universo” (p.19)

Moscovici (2007) propõe dois processos responsáveis pela elaboração das representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem e objetivação são conceitos essenciais da Teoria das Representações Sociais. Esses dois processos explicaram a atividade de transformar um saber científico (a psicanálise, por exemplo) em um saber do senso comum (transformação do não-familiar em familiar).

Moscovici (Id. Ibid.) situa as ciências em duas visões: a sagrada e a profana. Nelas, as representações eram presenciadas como atividades cotidianas que se prestavam a determinados usos, nos quais ficava explícita a intensidade de atuação de cada cultura e de cada sujeito, ficando evidente ainda a oposição existente entre elas.

Esses dois mundos, no entanto, receberam uma nova denominação: Universo Consensual (UC) e Universo Reificado (UR).

No UR, que são mundos restritos, circulam as ciências, a objetividade, ou as teorizações abstratas. Nos UC, que são as teorias do senso comum, encontram-se as práticas interativas do dia-a-dia [*sic*] e a produção de RS. No UC a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada uma com possibilidade de falar em nome do grupo. Nenhum membro possui competência exclusiva. Já no UR, a sociedade é percebida como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais (OLIVEIRA e WERBA, 1998, p. 107).

As representações são construídas, portanto, para transformar o universo reificado em universo consensual. Enquanto no Universo Reificado, o homem tem

lugar de destaque onde ele se posiciona e imprime a sua reação diante das situações vivenciadas, no Universo Consensual, a figura principal é a sociedade, que não é passível de mudanças e não considera a coletividade, colocando pessoas, ideias, ambientes e atividades de forma compartimentada.

Essas duas esferas são expressas pelos pronomes “nós” e “eles”, colocando-os como determinantes do distanciamento que ocorre quando o indivíduo é participante ativo de um contexto e quando ele apenas figura sem qualquer participação. Assim sendo, “‘nós’ está no lugar do grupo de indivíduos com os quais nós nos relacionamos e ‘eles’ está no lugar de um grupo diferente, ao qual não pertencemos, mas podemos ser forçados a pertencer” (Id. lbd., p. 50).

Considerando o exposto, essas duas percepções estão incrustadas na cultura, de modo que, numa, a sociedade tem o livre arbítrio para fazer suas próprias escolhas; na outra, predomina a divisão de atribuições onde cada sujeito se apresenta de acordo com a posição que ocupa na sociedade, ficando patente a importância da competência que ele adquire no seu campo de trabalho a partir da profissão que desempenha.

Moscovici (2007, p. 52) assegura que a distância entre o universo consensual e o reificado é acentuada pelo impacto psicológico. Isso acontece por que:

Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual.

Este raciocínio evidencia que o universo reificado leva o indivíduo a ter uma posição passiva diante das situações que lhe são impostas pela vida, forçando-o a fazer uso da imparcialidade nas suas ações. Já as representações sociais instigam o sujeito a se impor conscientemente, convertendo os acontecimentos a seu favor, ou seja, tirando deles todos os proveitos que satisfazem seus desejos.

Moscovici (2007) expõe também que é no universo consensual que se dá o processo de familiarização, onde se faz necessário determinado padrão para que os objetos, pessoas e acontecimentos possam ser percebidos e compreendidos. É a partir dele que se pode definir se determinado tipo de pessoa ou de comportamento é normal ou o que o autor caracteriza como não-familiar ou anormal. Assim sendo,

convém ressaltar o fato de o não-familiar provocar reações diversas nos indivíduos, levando-os a expor o que normalmente estaria oculto, este é sempre o dilema presente entre o familiar e o não-familiar. Para explicar como isso ocorre, Moscovici (Id. Ibid) fez uso de dois processos, a saber: a ancoragem e a objetivação.

Através desses conceitos, é possível observar como o social transforma um conhecimento em representação, e como a representação pode transformar o social.

A ancoragem diz respeito a um processo de trazer para categorias e imagens já conhecidas aquilo não classificado e (ou) rotulado. É um processo de classificação onde o não-familiar deve ser relacionado com outro objeto familiar e identificado. Esta identificação é quase sempre um juízo de valor, pois uma nova informação deve ser relacionada com um objeto já conhecido, sob pena de não haver a possibilidade de ancorá-lo, pois este novo conhecimento deve ter decodificação. De acordo com o autor, “Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em um sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2007, p. 61).

A objetivação por sua vez, reside no processo de transformar uma abstração em algo tangível, quase físico. Implica descobrir o aspecto icônico de uma ideia. Observa-se, então, que as representações sociais tratam de fornecer um enquadre que contextualiza os sistemas de categorização de uma sociedade. As classificações, dessa forma, não são constatações de fatos, mas encontram seu lugar em uma harmonia criada pelas representações.

De acordo com Sá (1996), a Teoria das Representações Sociais, denominada a *grande teoria*, sofreu vários desdobramentos desde que foi criada por Moscovici na década de 60. Atualmente, as proposições originais básicas de Moscovici se desdobram em três correntes teóricas complementares: a Abordagem Culturalista, liderada por Denise Jodelet em Paris; a Abordagem Societal, liderada por Willen Doise em Genebra e a Abordagem Estrutural liderada por Jean-Claude Abric em Aix-en-Provence.

A *Abordagem Culturalista* liderada por Denise Jodelet valoriza a articulação entre as dimensões sociais e culturais que regem as construções mentais coletivas. Jodelet, que frequentou juntamente a Moscovici em Paris, a *École de Hautes Études em Sciences Sociales*, é uma das maiores colaboradoras da teoria de Moscovici e sua divulgadora, mantendo-a atual, enquanto trata o conceito de

representações sociais como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET apud SÁ, 1996, p. 32).

A abordagem Societal liderada por Willem Doise procura articular-se com a grande teoria numa perspectiva mais sociológica. Tal perspectiva propõe que “as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (DOISE apud SÁ, 1996, p. 33).

Por fim, cabe registrar com vistas à apreciação futura a abordagem estrutural (Teoria do Núcleo Central) desenvolvida por Jean-Claude Abric, para quem as representações sociais são conjuntos organizados e estruturados que apresentam um sistema sociocognitivo particular regido por dois subsistemas: um núcleo central e o sistema periférico (Sá, 1996).

Nesta dissertação, aprofundamos a abordagem estrutural apresentada por Jean-Claude Abric, pois nos possibilitou investigar e compreender a estrutura e a dinâmica das representações que os professores cursistas de Pedagogia do Programa de Graduação de Professores (PGP) atribuem ao professor de Educação Infantil.

1.2 A Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi criada por Jean-Claude Abric, por ocasião de sua tese – *Jeux, conflits e et représentations sociales*, sob a orientação de Serge Moscovici, defendida em 1976 na Universidade de Provence. Nela, a TNC é proposta pela primeira vez a partir da hipótese explicativa de que os elementos da representação são hierarquizados e que toda representação está organizada em torno de um núcleo central. Esse núcleo, no entanto, é constituído de um ou de alguns elementos que determinam a organização interna e significação da representação.

Núcleo central, segundo Abric (2000), é todo elemento que desempenha um papel privilegiado na representação, no sentido de que os outros elementos dependem dele diretamente, porque é em relação a ele que se definem seu peso e seu valor para o sujeito. O núcleo central é, portanto, o que caracteriza uma

representação em si, ou seja, é o que lhe confere estabilidade e identidade. Consequentemente, o núcleo central é o elemento da representação mais estável e resistente à mudança; está diretamente determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações mantidas entre o grupo e o objeto; pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo. Para o autor, qualquer mudança no elemento central da representação desestruturaria toda a representação.

Ao redor do núcleo central, Abric (Id. Ibid) considera a existência do sistema periférico. Esse sistema fornece coerência ao fato de as representações sociais serem ao mesmo tempo rígidas e flexíveis, estáveis e móveis. É ele também que realiza a conexão entre o sistema central e a realidade cotidiana e concreta. São os elementos periféricos que dão mobilidade e flexibilidade ao sistema representacional e, assim, regulam e adaptam o sistema central aos constrangimentos e às necessidades cotidianas do indivíduo e/ou grupo. Alves-Mazzotti (2007, p. 522-583) destaca as cinco funções do sistema periférico apresentadas por Abric, a saber:

[...] (a) concretização do NC em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; (b) regulação, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado; (c) prescrição de comportamentos: os EP funcionam como esquemas organizados pelo NC, garantindo o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente [*sic*], orientando tomadas de posição; (d) proteção do NC: o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam a proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de pôr em questão o NC; e (e) modulações personalizadas: é o sistema Periférico que permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e experiências pessoais do sujeito.

De acordo com Almeida (2005, p. 132), a grande contribuição da Teoria do Núcleo Central consiste em fornecer elementos para compreender e explicar o processo de transformação das representações. “Uma mudança de representação

só aconteceria se os elementos centrais, aqueles que lhe dão significação, forem transformados”.

Almeida (2005) apresenta três tipos de transformações possíveis nas representações: transformações resistentes, transformações progressivas, transformações brutais. As *transformações resistentes* ocorrem quando novas práticas ainda podem ser geridas pelo sistema periférico, ou seja, os elementos estranhos não colocam em causa o núcleo central, as mudanças ocorrem apenas no âmbito do sistema periférico. A segunda, as *transformações progressivas* ocorrem quando as novas práticas não são totalmente contraditórias com o núcleo central das representações. Dessa forma, progressivamente, os esquemas são ativados pelas novas práticas e se integram àqueles do núcleo central, construindo um novo núcleo e, por conseguinte, uma nova representação. Por fim, as *transformações brutais* ocorrem quando o significado central da representação é colocado em questão pelas novas práticas que sem poder recorrer a mecanismos defensivos desencadeiam uma transformação direta e completa do núcleo central e, conseqüentemente, de toda a representação.

Sendo assim, estudos que investigam o conteúdo e a estrutura das representações sobre o professor de Educação Infantil partilhadas pelos professores cursistas de Pedagogia do PGP tornam-se uma proposição relevante, uma vez que estes podem contribuir para o desvelamento da identidade profissional dos professores de Educação Infantil, bem como produzir subsídios para atender às necessidades formativas dos futuros profissionais, através da formação inicial, ou subsidiar os programas de formação continuada daqueles que já atuam na área.

2. FORMAÇÃO E SABERES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Ser professor de Educação Infantil comporta uma formação e saberes específicos que dão sentido e significado à docência nessa etapa da Educação Básica, contribuindo assim para compor uma representação social de professor de Educação Infantil.

Cruz (2010, p. 356) enfatiza no trabalho intitulado *A formação inicial e continuada e profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil* que grandes desafios precisam ser enfrentados pelos cursos de Pedagogia no preparo de sua prática. Dentre estes, destaca: a formação específica que contemple “os conteúdos voltados para a prática docente na área e a inclusão de temas relativos à Educação Infantil nas demais disciplinas de curso”.

Tratando-se da formação continuada, a autora citada destaca a importância de que os temas tratados estejam relacionados às práticas dos professores, e para que o professor seja transformado positivamente em suas ações é necessário atingi-lo como um todo.

Não basta trazer certas informações e ensinar certas habilidades; é preciso abordar as concepções, valores, posturas do professor; é preciso possibilitar ao docente dar-se conta dos papéis e dos valores que tem assumido cotidianamente sem repensá-los (Id. Ibid., p. 360).

Diante desse quadro, percebe-se que não são poucos os desafios a serem enfrentados na formação inicial e continuada de professores (as) de Educação Infantil, tanto em relação à qualidade, quanto à especificidade desses (as) profissionais.

Pesquisas sobre os (as) professores (as) de Educação Infantil apresentam um grau de importância relevante em nosso país principalmente por ser uma área de atuação profissional que, historicamente, tem sido relegada no panorama educacional brasileiro. Diante desse contexto, propomo-nos a refletir sobre o que dizem os estudos envolvendo o (a) professor (a) de Educação Infantil nos mais diferentes aspectos: Formação (Inicial e Continuada) e Saberes docentes.

Em busca de pesquisas realizadas últimos cinco anos (período 2006 a 2009) sobre professor de Educação Infantil, procedemos inicialmente a um levantamento de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de descritores que abordassem as temáticas que tratam da Formação Inicial, Formação Continuada, Saberes docentes e Representações Sociais de professor (a) de Educação Infantil

Destaca-se pesquisa realizada por Brejo (2007) e o *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)*, com um vasto levantamento da produção acadêmica acerca da formação de profissionais da Educação Infantil no Brasil. A autora destaca a diversidade de temas pesquisados agrupando-os em sete categorias que configuram as áreas mais consistentes de interesse de pesquisadores. São elas: formação inicial; formação continuada; currículo, saberes e prática docente; políticas e concepções de formação e docência; construção da identidade profissional; formação em área específica e propostas diferenciadas e alerta para a fusão. Estas muitas vezes ocorridas nestes estudos entre os pares das categorias, como: formação inicial e formação continuada; construção da identidade profissional e formação continuada; currículo, saberes e prática docente e formação inicial; construção da identidade profissional e formação continuada.

A referida autora identificou que no período de 1996 a 2005 o tema “Formação Continuada” foi o mais investigado, com uma concentração de 56 (20%) dos resumos, seguida por “Saberes Docentes” com 54 (55,7%) sendo que nesta categoria, 17 resumos (6%) abordam questões que envolvem as Representações Sociais. Por fim, a “Formação Inicial”, com 39 dos resumos, representa 13,9% dos estudos levantados. Diante desses dados, é possível visualizar a grande preocupação de pesquisadores em analisar e discutir aspectos relacionados à formação dos (as) professores (as) de Educação Infantil.

Conforme a autora citada, o grande número de pesquisa nessa área a partir de 1996 deve-se não apenas à aprovação da LDB, mas também, aos esforços conjuntos por parte de estudiosos, militantes, órgãos públicos e organizações não governamentais, ao incentivo à titulação de mestres e doutores por parte de diversos órgãos públicos e agências financiadoras que procuram investir na formação de profissionais cada vez mais qualificados e, ao próprio governo federal. Quanto ao último ressalta a atenção nos últimos anos voltada para a formação inicial dos

profissionais leigos que trabalham em creches e pré-escolas, bem como o investimento na formação continuada dos que já possuem a qualificação exigida por lei.

De maneira geral e sintética, pode-se afirmar que os resultados da pesquisa de Brejo indicam a importância das pesquisas na área de Educação Infantil, bem como a necessidade dos órgãos formadores repensarem os programas de formação, pois embora a lei regulamente uma formação inicial de qualidade e específica para esses profissionais, esse ainda é um problema na realidade dos profissionais que atuam nessa área.

Considerando a produção de Brejo, concentramos nossa busca em período posterior (2006-2009), sendo selecionados para este trabalho onze pesquisas que enfocam o professor de Educação Infantil. Os trabalhos analisados foram, então, agrupados em quatro temáticas: Formação Inicial (KIEHN, 2007; OLIVEIRA, 2007; DALRI (2007); Formação Continuada (CEPERA, 2006; ZURAWSKI, 2009); saberes docentes (FISCHER, 2007; DIEB, 2007); e Representações Sociais (SALES, 2007; MONTEIRO, 2007; CAMPOS, 2007; BRUNO, 2009).

2.1 Formação Inicial

Conforme já mencionado, a formação de professor (a) de Educação Infantil tem sido objeto de muitos estudos e debates, o que nos oferece um conjunto de dados e reflexões sobre o tema.

Visando contribuir para o avanço desse processo vamos lançar o olhar sobre algumas pesquisas que tratam da Formação Inicial de professores (as) de Educação Infantil no período de 2006 a 2009. Começamos por delimitar nosso campo de reflexão esclarecendo o significado da expressão Formação Inicial.

A Formação Inicial corresponde aos estudos que habilitam quem queira atuar num determinado campo. Ela é o primeiro passo de um crescimento permanente, que se complementa e se amplia por meio da formação continuada. Dessa forma, a formação inicial deve contribuir para uma sólida formação nos aspectos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal do (a) futuro (a) professor (a), em função das mudanças que se produzem constantemente. Assim, conforme Brejo (2007), a Formação Inicial do (a) docente da Educação Infantil, deve ser encarada

como uma das principais estratégias, para a melhoria da qualidade do trabalho realizado com crianças pequenas, fornecendo as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado na Educação Infantil.

Diante do exposto, cabe indagar: de que forma os currículos do curso de Pedagogia têm tratado a questão da especificidade da formação de professores de Educação Infantil? Que tipo de sustentação os cursos de formação têm dado ao trabalho desses professores?

Para alcançar uma resposta para nossos questionamentos, percorremos um caminho investigativo que inicialmente se deu pelo levantamento bibliográfico. Encontramos importantes produções científicas que nos permitiram identificar a realidade dos cursos de Formação Inicial de professor (a) de Educação Infantil dentre os quais destacamos os trabalhos de três pesquisadoras que tiveram como objeto de estudo os cursos de Pedagogia. Kiehn (2007) e Oliveira (2007) utilizaram como parâmetro avaliar currículos de cursos de Pedagogia a partir das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia; o suporte oferecido pela formação inicial em Pedagogia para professoras que atuam com crianças de zero a três anos aparece nos estudos de Dalri (2007).

Em sua dissertação de mestrado, Kiehn (2007) buscou compreender de que forma os currículos dos cursos de Pedagogia estão organizados, quais conhecimentos são priorizados e perpetuados para as novas gerações de professores de Educação Infantil, de que forma as crianças e a infância são tomadas como objeto. Também procurou perceber as áreas de estudo privilegiadas, as orientações teóricas e as possibilidades de interlocução disciplinar, uma vez que se estabelecem determinados conteúdos e horas em detrimento de outros.

Visando subtrair do universo representativo de 18 universidades informações que respondessem aos seus questionamentos, a autora organizou os campos disciplinares dos currículos dos cursos de Pedagogia em três eixos de conhecimento. São eles: 1) *Fundamentos Gerais*: compreendem as disciplinas Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, Metodologia e Pesquisa, Educação, Organização Estrutura e Funcionamento, Política Economia e Trabalho, Biologia e Saúde, Administração e Gestão, Antropologia, Estatística, Tecnologia da Informação e Comunicação e Ética; 2) *Formação Pedagógica*: englobam estudos das disciplinas Metodologia Específica de Ensino, Prática Pedagógica/Estágio, Didática, Linguagem e Língua Portuguesa, Currículos e Programas, Área de Formação Específica da

Educação, Português Instrumental/Produção de Texto, Arte, Educação Física, Avaliação, Organização e Planejamento Pedagógico, Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia e Seminário Especial; 3) *Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil*: nesse campo disciplinar encontram-se os fundamentos teóricos, a organização dos processos educativos e as metodologias específicas desse nível de ensino. Assim, para formar o conjunto disciplinar que se constitui pelas especificidades da Educação Infantil, foi necessário utilizar as seguintes denominações: Fundamentos da Educação Infantil, Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil e Organização Metodológica Específica para a Educação Infantil.

É possível perceber pelas constatações de Kiehn (2007) uma predominância quantitativa das áreas Fundamentos Gerais e Formação Pedagógica sobre a área Formação Pedagógica Específica para Educação Infantil. Entretanto, observou-se na pesquisa uma evolução na direção do reconhecimento das especificidades que constituem as crianças pequenas, à medida que são identificadas disciplinas subjacentes às áreas de conhecimentos que integram os fundamentos teóricos e metodológicos da educação e as práticas pedagógicas, as quais apresentam determinações semânticas que referendavam muitas vezes as categorias criança, infância, educação infantil e pré-escolar.

Assim, de acordo com a autora, duas perspectivas distintas de formação estão presentes nos currículos dos cursos analisados. A primeira influenciada pelo modelo escolar é expressa pelos objetivos educacionais peculiares ao ensino fundamental. Na segunda perspectiva de formação, observou-se uma tendência à construção e à consolidação de uma Pedagogia da Infância que tem como fundamento o reconhecimento das especificidades da Educação Infantil, tomando como objeto de estudo a criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, culturais, intelectuais, criativos, estéticos, expressivos e emocionais.

A autora conclui com reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia aprovadas em dezembro de 2005, argumentando que este documento assumiu notável importância para a área afirmando o caráter de docência para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil e assegurando a formação dos (as) professores (as) de Educação Infantil, bem como dos professores do ensino fundamental nas universidades. Porém, demonstra preocupação com as

formas pelas quais serão feitas essas mudanças e como os cursos elaborarão as orientações sugeridas pelas novas diretrizes.

Nesta mesma direção, Oliveira (2007), no trabalho intitulado *A formação em Pedagogia para a docência na Educação Infantil: em busca do sentido da qualidade* buscou avaliar como o curso de Pedagogia tem contribuído na formação para a docência na Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada no Departamento de Ciências Humanas de uma universidade pública, multicampi, de um dos estados nordestinos. O curso pesquisado habilita o pedagogo em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A análise dos dados foi realizada através do desdobramento do projeto do curso de Pedagogia em duas subunidades: *o projeto prescrito*: a análise documental do projeto pedagógico prescrito e dos planos de ensino das disciplinas do curso voltadas para a Educação Infantil e *o projeto vivido*: análise das informações produzidas pelo grupo focal, entrevistas e observações do projeto do curso vivido pelos participantes da pesquisa, em dois espaços diferentes: no departamento e em três instituições de Educação Infantil. No desenvolvimento da pesquisa, evidenciou-se que o curso de Pedagogia, da forma como está estruturado, não favorece as condições de formação necessárias para a construção do sentido da docência na Educação Infantil. A autora aponta como os principais contributos: a) um currículo estruturado para formar competências; b) o estudo de conteúdos da escola prescritos pelo currículo oficial do Ensino Fundamental como orientação para o trabalho na Educação Infantil; c) as disciplinas de metodologia de ensino estão consideradas como espaços de definição do conteúdo da formação, cuja aplicabilidade se dá na pré-escola, reconhecendo a sala de aula como *lócus* de exercício da docência reconhecendo a pré-escola.

A autora apresenta alguns aspectos que podem ser tomados como princípios pelos cursos de pedagogia: a saber: 1) Reconhecer que as diferentes situações de convivência entre os professores-formadores, professoras-formadoras, licenciandos e licenciandas se constituem processos formativos; 2) construir coletivamente critérios para o planejamento e desenvolvimento do trabalho voltado para as especificidades de Educação Infantil 3) realizar pesquisas e atividades de extensão para ampliar a compreensão das especificidades da Educação Infantil no âmbito de um trabalho coletivo envolvendo universidade e comunidade; 4) articular o trabalho desenvolvido na Universidade com a real situação das instituições de Educação

Infantil onde trabalham muitos dos licenciandos e licenciados do curso. Tais critérios, segundo Oliveira (2007) serviriam para desconstruir a imagem distorcida acerca da Educação Infantil.

Dalri (2007) investigou de que forma a formação docente inicial do curso de Pedagogia contribuiu para a ação docente com crianças de zero a três anos. Para tanto, a autora entrevistou professoras da Rede Municipal de Brusque que atuavam com essa faixa etária. Dentro do universo de 53 professoras, participaram da pesquisa professoras com formação em Pedagogia, com habilitação em Pré-Escolar e Séries Iniciais e ou Educação Infantil. De acordo com a autora,

O desafio da formação que garanta a qualidade da educação infantil supõe um profissional que busque o saber, pesquisador de sua própria prática. Para que atue construtivamente com a criança, visto como sujeito participante do processo de construção de seu conhecimento, o professor deve, também, ser um participante que precisa construir e reconstruir o seu próprio conhecimento (Id. Ibid., p. 38).

Os resultados da pesquisa realizada por Dalri (Ibid) revelam que, na opinião das professoras participantes, as disciplinas Psicologia e Desenvolvimento Infantil foram as que mais contribuíram para o trabalho com as crianças. No que se refere aos suportes que as professoras utilizam para desempenhar sua prática, a troca de experiência e a prática do dia a dia juntamente à formação continuada por faixa-etária foram os mais citados. Outro suporte citado refere-se aos cursos de formação continuada organizados por faixa-etária oferecidos pela Secretaria de Educação.

Observamos nas conclusões da autora que houve um consenso entre a maioria das entrevistadas em relação a pouca contribuição do Curso de Pedagogia para a prática com crianças pequenas, estando este mais direcionado às crianças de quatro a seis anos e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando que a formação inicial tem um papel preponderante na constituição das professoras que lidam com essa faixa etária, possibilitando o preparo teórico/prático para atender a demanda da formação e para o exercício da profissão em um campo específico, a sobressalência das críticas das professoras à ausência desses aspectos no estudo de Dalri (2007) poderia ser um indicativo de uma necessidade emergente e, ao mesmo tempo, um desafio: atender às

especificidades do trabalho com crianças pequenas e unir teoria e a prática no currículo do curso.

Parece ser consenso entre as pesquisas analisadas que um dos entraves da formação do (a) professor (a) de Educação Infantil refere-se à não consideração das especificidades do trabalho do professor e da criança pequena nos processos de formação. As consequências de uma formação não específica, como demonstram os autores, refletem no desconhecimento dos profissionais sobre as reais necessidades da criança e do seu interesse. Nesse caso, nos currículos dos cursos de formação inicial, os saberes que envolvem o trabalho do professor de Educação Infantil precisam estar bem definidos para que realize com êxito o objetivo da Educação Infantil tal como preconizado na LDB que é educar e cuidar das crianças, ao promover assim o seu desenvolvimento integral.

2.2 Formação Continuada

A expressão *Formação Continuada* nos remete à ideia de que a educação consiste em auxiliar os professores e demais profissionais a participar do mundo em que os cercam, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. Brejo (2007, p. 146) afirma que a necessidade da Formação Continuada, entra em evidência desde que se percebeu o quanto as práticas pedagógicas influenciavam no desempenho dos alunos e conseqüentemente na qualidade do ensino. No entanto, esse tipo de formação está sendo modificada e repensada, “uma vez que não é mais possível pensar em formação contínua, como algo isolado e distante do ambiente escolar”.

A inquietação de tornar mais eficiente o trabalho com crianças pequenas, o desejo de alcançar um conjunto de métodos e medidas mais estruturadas e eficazes à ação de cuidar e educar, e a preocupação em responder às exigências e demandas da área provocam o desenvolvimento de programas e projetos nos quais a análise de suas contribuições para a formação do (a) professor (a) de Educação Infantil surge como um fator fundamental.

Como afirma Pimenta (2007), os programas de formação de professores, de modo geral, oferecem novos conhecimentos com diferentes concepções de

educação, todos requerendo competências que possam ser refletidas em futuras propostas pedagógicas. Essas competências são frequentemente identificadas como instrumentos imprescindíveis das mudanças e da inovação que necessariamente precisam ser feitas para uma prática pedagógica mais eficaz. Entretanto, observa-se que os resultados de tais programas não têm apresentado grandes diferenças, salvo o aprimoramento do discurso pedagógico dos professores. “Isso nos faz supor que as mudanças demandadas carecem de maior atenção, inclusive no que se tem proposto como atuação e função docente, já na formação inicial do professor” (PIMENTA, 2007. 37-38).

Pesquisas realizadas sobre programas de Educação Continuada de professor (a) de crianças pequenas têm mostrado que seu sucesso está associado à urgência de se rever a forma dos cursos tendo em vista as transformações desejadas na Educação Infantil, além de que a qualidade do trabalho desenvolvido nessa etapa da educação básica está intimamente ligada à qualidade da formação dos seus profissionais (CEPERA, 2006; ZURAWSKI, 2009).

Cepera (2006), em estudo acerca da formação profissional dos docentes da Educação Infantil, analisou o Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária Municípios, implementado em diversos municípios de São Paulo nos anos 2003 e 2004, a fim de investigar se este representa uma real contribuição no que diz respeito à formação profissional dos docentes da Educação Infantil.

O Programa PEC – Formação Universitária Municípios originou-se do Programa PEC – Formação Universitária desenvolvido nos anos 2001 e 2002 pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, como resposta às exigências legais de capacitação para os professores efetivos em exercício na rede pública de ensino, com formação em curso normal ou na habilitação do magistério, no nível médio.

Cepera (2006, p.155), com base no exame das questões que permearam seu estudo infere que a formação dos professores, em especial a de Educação Infantil, encontra-se comprometida pelos seguintes motivos: a) desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam o aligeiramento e o rebaixamento da formação, valendo-se de cursos com carga horária reduzida; b) formação descompromissada com a pesquisa e com uma sólida formação crítico-política da realidade social; c) formação ofertada em instituições que privilegiam a avaliação de desempenho e de

competências vinculadas ao *saber fazer* e ao *como fazer*, “ao invés de uma educação em sua totalidade epistemológica na área, inquietando alguns, em outros, despertando novos olhares em direção a uma realidade mais crítica, social, política e educacional (CEPERA, 2006, p. 155).

Considerando o objetivo da pesquisa, ou seja, investigar se o PEC representa uma real contribuição no que diz respeito à formação profissional dos docentes da Educação Infantil, os resultados apontam para um curso de formação continuada que apresenta pouca exigência do nível de formação dos alunos-professores, além de provocar o isolamento dos mesmos em relação aos demais profissionais nas universidades em seus cursos de formação, com consequências possíveis em seu trabalho, tais como: preconceitos, baixos salários, poucas expectativas de profissionalização e baixa identidade do profissional. Em contraposição a esse modelo de formação a autora defende que:

[...] pode-se fundar na formação efetivamente presencial, aproveitando-se de profissionais qualificados e competentes da pedagogia no processo formativo, posto que a formação presencial garante o domínio de conteúdos, variável fundamental no desempenho docente (CEPERA, 2006, p.156).

A análise da autora sobre os dados obtidos na pesquisa apontam para uma reflexão acerca das ações ultimamente implementadas na Educação Infantil no intuito de retomar a luta que historicamente foi assumida pelos educadores em busca de uma formação profissional de qualidade para a infância e para os profissionais que nela atuam.

Zurawski (2009) buscou identificar quais as implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional de quatro professoras que atuavam com dois grupos de crianças de 2 a 3 anos, em Centros de Educação Infantil (CEI's), da rede municipal de educação da cidade de São Paulo e que participavam do programa de formação continuada do *Projeto Capacitar – Zona Leste*, coordenado pelo Instituto Avisalá de São Paulo e dirigido a equipes de quinze unidades educativas (CEI's diretos, CEI's conveniados e EMEI's) de uma Diretoria Regional de Educação (DRE) da Secretaria Municipal de Educação localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo, entre os anos de 2006 e 2007. Segundo a autora, “ uma

das suas mais importantes características foi trabalhar sempre em três dimensões de formação: a pedagógica, a gerencial e a de saúde” (ZURAWSKI, 2009, p. 25).

Partindo da premissa de que a formação inicial de professores muitas vezes não garante que o futuro professor tenha contato com questões específicas do trabalho com crianças pequenas, a autora argumenta que é na formação continuada que os professores, já em exercício, têm tido melhores oportunidades para refletir sobre as especificidades de seu trabalho em creches e centros de educação infantil. No entanto, os resultados da pesquisa em questão revelam uma ausência de conhecimento por parte das participantes da pesquisa sobre a natureza do seu papel como professora de criança pequena agindo, muitas vezes, a partir de modelos do Ensino Fundamental. Tais evidências ficaram explícitas nas práticas de lições de moral, sequência de leitura presentes nos registros das professoras. Entretanto, foi possível observar alguns reflexos positivos da formação dado que as professoras passaram a considerar cada vez mais o ponto de vista das crianças revelando assim uma transformação.

As pesquisas, portanto, apontam para o fato de que a formação continuada, além do apoio aos profissionais de instituições de Educação Infantil na tarefa de aprimoramento dos fazeres e saberes docentes para o trabalho com as crianças pequenas, deve se constituir em um momento de reflexão intencional e partilhada dessas professoras.

2.3 Saberes Docentes

A obrigatoriedade de formação Inicial e necessidade de formação continuada para os (as) professores (as) de Educação Infantil tem provocado questionamentos acerca dos saberes necessários para esse profissional no exercício de suas atividades com crianças pequenas.

Autores como Fischer (2007) e Dieb (2007) procuraram apresentar em seus estudos a problemática do saber docente, identificando a pluralidade, a homogeneidade e as características dos diversos tipos de saberes, valorizando-os como fundamentos necessários à prática e ao competente desempenho profissional na Educação Infantil.

Fischer (2007), no trabalho intitulado *Concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para ser uma boa professora de bebês*,

buscou identificar as principais características, conhecimentos e critérios necessários para ser uma boa professora de crianças pequenas na concepção das professoras de Educação Infantil da rede Municipal de Brusque. Participaram dessa pesquisa 43 professoras de zero a Três anos com diferentes níveis de formação. Os dados foram obtidos através de questionário contendo três questões abertas e foram organizados em duas categorias: saberes pessoais e saberes profissionais.

Tardif (2002) argumenta que os saberes pessoais são advindos da experiência e formados de vários outros saberes, mas de forma traduzida pela prática, ou seja, ressignificado pela vivência. Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, são saberes eruditos produzidos na e pela academia.

Os dados obtidos evidenciam que as professoras participantes da pesquisa consideram os saberes pessoais, ou seja, os sentimentos que traduzem emoções, como imprescindíveis para o seu trabalho. Assim, utilizaram palavras como paciência, carinho, criatividade, dedicação, gostar do que faz, gostar de crianças, compreensão, dinamismo, organização, respeitar as crianças, alegria, ser amigo (a) como características necessárias para ser uma boa professora de bebê.

Em relação aos saberes profissionais, as professoras entrevistadas apontaram somente desenvolvimento infantil como um saber necessário à sua prática. Questões como rotina, organização de espaço e de tempo na Educação Infantil, planejamento e registro entre outros não foram contempladas pelas professoras.

De acordo com a autora, os resultados indicam a necessidade de repensar a formação docente em todos os níveis, levando-se em conta os saberes dos professores, bem como que as propostas pedagógicas das instituições formadoras de professores contemplem conhecimentos específicos para a faixa – etária de 0 a 3 anos.

Neste sentido, nos preocupa, os encaminhamentos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que apesar da insistência dos profissionais da educação infantil, o parecer ignorou a necessidade de aprofundar os saberes específicos dessa faixa-etária (FISCHER, 2007, p. 48).

E ainda,

Refletir acerca dos saberes dos professores de crianças pequenas requer um estudo mais aprofundado considerando a emergência e a complexidade do mesmo. Tendo como ponto de partida os saberes vividos pelos professores que se constroem na linha tênue entre a razão e a sensibilidade e que se enraízam na ação de viver e fazer a singularidade de ser professora de bebês (Idem, p. 48).

Nesse sentido, autores como Dieb (2007, p. 23) defendem a importância de investir em pesquisas que busquem compreender como os professores estabelecem uma relação com o saber, com as iniciativas de formação das quais participam, bem como com a função que exercem, ou seja, “focalizar tal processo sob a ótica de quem necessita apropriar-se dos discursos que lhe constituem e capacita para realizar suas práticas, ou seja, a ótica do professor”

No trabalho intitulado Móveis, sentidos e saberes: o professor da educação Infantil e sua relação com o saber, Dieb (2007) buscou compreender como se caracteriza a relação com o saber do professor da Educação Infantil na escola pública. Participaram desse estudo nove professoras de turmas de crianças de três a cinco anos.

Os resultados obtidos indicam que as professoras pesquisadas privilegiam saberes que: a) dizem respeito a sua conduta no desenvolvimento da ação docente, ou seja, privilegiam saberes construídos nas relações de natureza ético-moral com a criança; b) se associam mais diretamente à dimensão social das relações do professor com a atividade de cuidar e educar; c) que possibilitam diferentes expressões e linguagens; d) que atendem aos cuidados mais básicos em relação à criança. Os saberes que tiveram menor número de referências por parte das professoras foram os saberes de dimensão epistêmica, revelando uma fragilidade em relação a esses saberes e ainda, o *saber cuidar* observado como uma apropriação pouco reflexiva.

É possível perceber, pelas considerações de Dieb (2007), a necessidade de maiores investimentos em formação para professores de Educação Infantil no sentido de promover a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, produzida a partir de saberes engendrados no cotidiano, articulados com produção teórica sobre a área.

Assim, existe uma forte evidência, a partir dos trabalhos analisados, da relevância teórica dos estudos no campo da Educação Infantil que tratam da formação e saberes dos professores que trabalham na área. A busca da especificidade da área é uma alternativa de melhoria desta formação. Implica em uma mudança de paradigma que rompa com a concepção assistencialista ou escolarizante. Isso conduz a uma formação que potencialize a atividade do professor e a atividade da criança, enriquecida por fundamentos teóricos e práticos mais adequados a crianças de 0 a 5 anos de idade.

2.4 Representações Sociais e Professor de Educação Infantil

Entendendo que as representações sociais produzem e determinam comportamentos, podemos inferir que estudos que buscam identificar as representações dos professores de Educação Infantil podem contribuir para o estabelecimento de estratégias de formação no sentido de reforçar aspectos específicos que podem auxiliar no processo de constituição da identidade docente desses profissionais.

Reunimos neste item alguns estudos que focalizam o trabalho e a formação do professor de Educação Infantil na ótica da Teoria das Representações sociais. São eles os realizados por Sales (2007); Monteiro (2007); Campos (2008); Bruno (2009).

Sales (2007) investigou as representações sociais de professoras de creches e pré-escolas, públicas e particulares, sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor no intuito de melhor compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente. Pretendeu ainda, entender como as representações sociais das professoras são influenciadas pela formação que tiveram.

De acordo com a autora, compreender o que pensam essas profissionais sobre as crianças, os objetivos da Educação Infantil e seu papel de professora, configura-se em uma das condições para que os cursos de formação promovam transformações qualitativas e significativas na prática dessas professoras.

O conhecimento daquilo posto neste estudo – as representações sociais das professoras sobre a infância, a criança, os objetivos da educação Infantil e o papel do professor – bem como as possíveis influências da formação que tiveram essas profissionais, são um campo fértil para a compreensão acerca dos elementos que subsidiam a prática docente e, por conseguinte importante para um possível redimensionamento do exercício magisterial (SALES, 2007, p.21).

Para alcançar os objetivos propostos na investigação Sales utilizou como base epistemológica a Teoria das Representações Sociais de Sèrge Moscovici (1976; 2001), e a Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana de Vygotsky (1989; 1996; 2001) e Wallon (1981; 1986; 1989).

Participaram dessa pesquisa oito professoras graduadas, sendo quatro professoras de creches (duas da rede pública e duas da rede particular de ensino) e quatro professoras de pré-escolas (duas da rede pública e duas da rede particular de ensino). Das oito professoras quatro foram formadas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e cursaram em sua formação disciplinas relativas à Educação Infantil. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas gravadas em torno de três grandes eixos: experiência de trabalho, formação universitária e representações sociais.

Os resultados da investigação indicam que os elementos presentes nas representações sociais de todas as docentes induzem à ideia de uma infância única e descontextualizada, quando a criança é tida como alguém carente e passivo ante as pressões do meio. A representação sobre os objetivos da Educação Infantil recai sobre dois eixos: preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental e guardá-la enquanto sua família trabalha fora de casa; ensinar conteúdos ditos escolares às crianças faz parte da representação de todas as docentes sobre o seu papel de professora de Educação Infantil. As representações sociais das docentes indicam que a formação profissional, inicial ou continuada, aparentemente, não colaborou de forma significativa na formulação/questionamento de suas representações.

Mediante os resultados, Sales (2007, p.7) destaca que

A marca profunda do senso comum nas representações sociais das docentes [...] indica que o saber científico a

que tiveram acesso não foi suficiente para influenciar de forma considerável seu modo de pensar, ou seja, a formação inicial ou continuada, pelas quais passaram as professoras, aparentemente, não colaborou de forma significativa na elaboração/desmistificação de suas representações (SALES, 2007, p.7)

Diante desse quadro, a autora recomenda que o cerne nos cursos de formação devem ser assuntos referentes à profissionalidade docente, isto é, aos papéis específicos do professor de Educação Infantil como também a articulação entre teoria e prática. Além disso,

Acredita-se que, para influenciar de modo mais significativo as representações sociais das professoras, os cursos de formação devem realizar um trabalho que vá além do nível relacional, cognitivo, ou seja, que trabalhe aspectos ligados ao nível afetivo, muitas vezes inconsciente, das professoras (Ibdem, p. 159).

Monteiro (2007) investigou como professores de Educação Infantil representam seu trabalho. Para isso, comparou as representações dos docentes de creches e de pré-escola. A pesquisa foi realizada com 50 professores, sendo 25 professores que atuam com crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses e 25 professores que atuam com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, todos atuando na rede municipal de Belford Roxo. A autora adotou na realização desse estudo uma abordagem pluri-metodológica, a qual integrou duas estratégias: o teste de associação livre, a partir da expressão indutora professor de creche e professor de pré-escola e um questionário com perguntas abertas e fechadas. Segundo a autora,

Analisar as representações sociais dos docentes, discentes e responsáveis torna possível a compreensão dos mecanismos que gerenciam a prática educativa contribuindo para o aperfeiçoamento da formação dos docentes e a melhoria da escola (MONTEIRO, 2007, p. 50).

A comparação entre os possíveis núcleos centrais dos dois subgrupos de sujeitos dessa pesquisa deixa entrever diferenças entre as representações sociais de professores de creche e de pré-escola. O professor da pré-escola não se sente pertencente ao grupo de professores de creche, nem situa este colega como um

igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa, ver modelos que o aproximariam do profissional de pré-escola, mas atribui a este profissional, as mesmas características que atribui a si mesmo, ainda que acrescidas de maiores exigências. Dessa forma, a proclamada unidade da Educação Infantil parece questionável (Ibdem).

Campos (2008), no trabalho “*Era um sonho de criança*”, a representação social da docência para professores do município de Queimadas-PB buscou compreender que representação social de docência alimenta o universo simbólico dos professores cursistas do um Programa de Pedagogia em Serviço.

De acordo com o autor, a identidade profissional pressupõe pertencimento a um grupo social, definido por regularidades, coações instituídas, representações pela maneira como o grupo enxerga a si mesmo e aos outros, e como os outros grupos o enxergam. Pressupõe pertencimento e ser reconhecido como tal, ingresso em um grupo instituído e integração a um sistema representacional.

Bruno (2009) buscou levantar indícios da representação social de formação continuada construída por professores de pré-escola da rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro. Utilizou como técnica de coleta de dados o teste de associação livre através da palavra indutora *formação continuada na escola*. O Tratamento dos dados foi realizado com o auxílio do software EVOC. A partir dos resultados do teste de associação livre foram realizados grupos focais.

De acordo com o autor, a formação continuada de professores da Educação Infantil só será eficaz se o planejamento dos assuntos a serem abordados levar em consideração o modo pelo qual essa formação é representada pelos professores. Desse modo, faz-se necessário levantar pistas sobre crenças, opiniões, valores, normas e símbolos a ela associados. Nesse sentido, conhecer as representações sociais é imprescindível para a formulação de políticas relacionadas ao tema, favorecendo assim, a melhoria do atendimento na Educação Infantil.

No caso dessa pesquisa, os resultados indicam que a representação dos sujeitos sobre a formação continuada na escola está fortemente marcada por elementos positivos. Como possíveis elementos do núcleo central encontrou-se as palavras: *atualização, conhecimento, estudo e troca*. Quanto aos processos formadores, os resultados indicaram que os sujeitos objetivam a representação de formação continuada na *troca de saberes* entre os professores e a ancoram na prática docente. Ao que parece, o sentido positivo dado à representação dos

professores de Educação Infantil sobre a formação continuada que acontece na escola é decorrente da articulação entre teoria e prática, contribuindo para reflexão da prática iluminada pela teoria, resultando num trabalho pedagógico contextualizado e fundamentado teoricamente. A palavra troca tem a ver com a concretização do sentimento de pertença do grupo, levando os professores a sentirem-se seguros e estimulados para compartilhar a sua prática com os pares e se exporem às críticas e sugestões que podem surgir durante o processo (BRUNO, 2009).

Nesta breve revisão de estudos que se fundamentam na teoria das representações sociais, duas ordens de preocupação estão subjacentes. A primeira aponta para uma revisão da compreensão sobre o que significa ser professor de crianças de 0 a 5 anos, levando ao reconhecimento de que atuar nesta área requer uma formação que contemple as especificidades dessa faixa-etária. A segunda preocupação refere-se à necessidade de pesquisas que busquem analisar a formação e os saberes do (a) professor (a) de Educação Infantil como uma perspectiva de ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da área e da formação de seus profissionais.

3 O CONTEXTO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente capítulo, apresentamos os caminhos percorridos durante a elaboração e realização desta pesquisa. Iniciamos apresentando o contexto em que a pesquisa foi realizada. Em seguida, apresentamos os **procedimentos metodológicos** em que descreveremos a abordagem metodológica adotada, os instrumentos de pesquisa utilizados, as questões que nortearam sua elaboração, os procedimentos de análise dos dados e, por fim, apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa.

3.1 O Programa Especial de Graduação de Professores (PGP) - Arapiraca

Participaram desta pesquisa 212 sujeitos, 68,6% dos (as) professores (as) que cursavam o curso de Pedagogia do Programa Especial de Graduação de Professores (PGP) no ano de 2007.

O Programa Especial de Graduação de Professores – PGP da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) foi criado em 2002 pela Fundação Universidade Estadual de Alagoas (FUNESA), hoje, UNEAL, com o objetivo de formar professores (as) para o exercício docente de Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Alagoas. O Programa que em sua primeira versão ofertou o curso de Pedagogia teve como parceiros 49 municípios do agreste, zona da mata, litoral e sertão alagoano. Em 2006, licenciou em Pedagogia 3.793 professores.

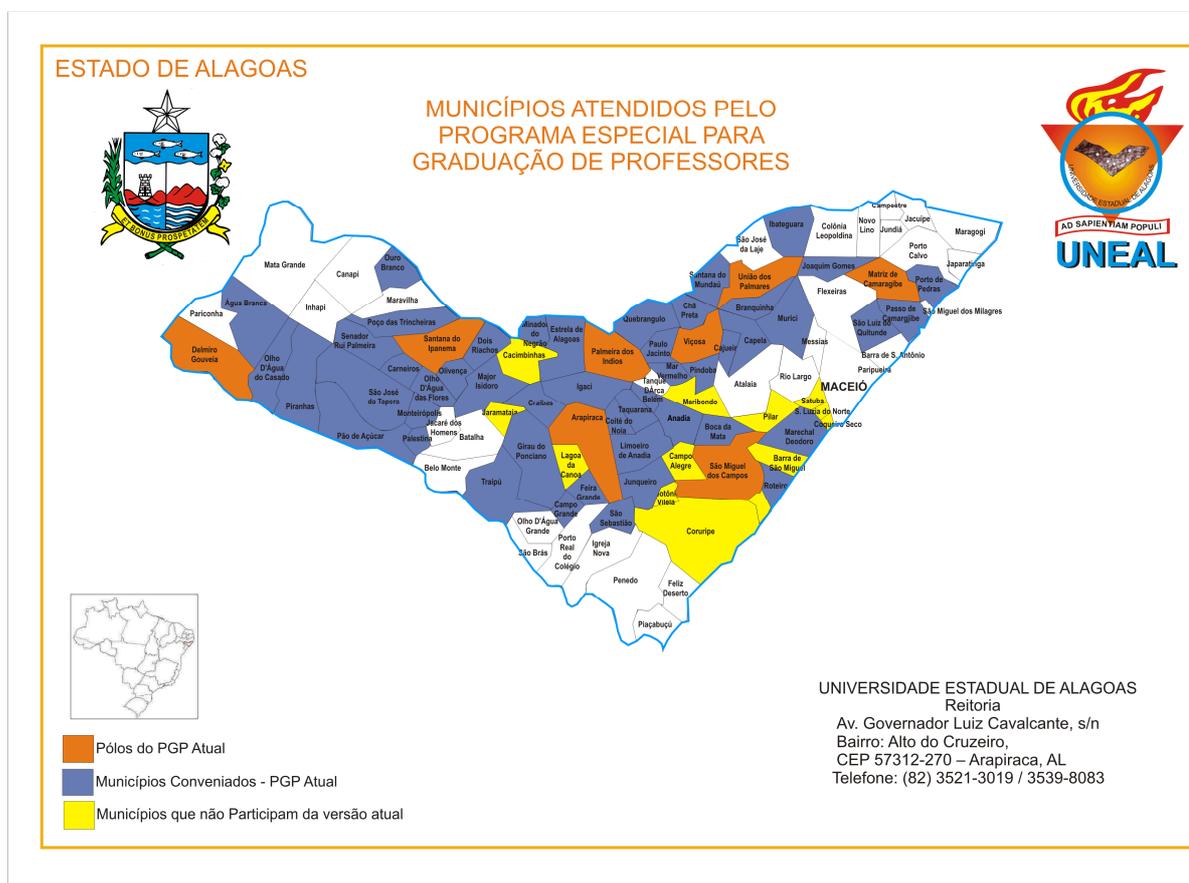
Tendo em vista seu incontestável êxito e o cumprimento das exigências estabelecidas pela LDB 9394/96, o mencionado programa foi solicitado pelas instâncias municipais que buscando o apoio da UNEAL objetivavam a continuidade do PGP, agora ampliando sua oferta com a implementação de novos cursos.

Em 2009, ano do desenvolvimento dessa pesquisa, o Programa em pauta encontrava-se na sua segunda versão, oferecendo quatro cursos: Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa e suas Literaturas) Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática.

O PGP é ofertado na modalidade presencial com carga horária de 3.200

horas e funciona às sextas-feiras e aos sábados, totalizando 15 horas semanais a ser cursado no período correspondente ao mínimo de 48 meses e máximo de 54 meses. Tendo em vista a disponibilidade de espaços para funcionamento do programa, o horário das sextas-feiras é diferenciado, ou seja, em alguns polos o programa funciona à tarde, a exemplo dos Polos II e V Santana do Ipanema e de União dos Palmares, respectivamente. Os Polos I (Arapiraca), Polo III (Palmeira dos Índios), Polo IV (São Miguel dos Campos), Polo VI (Matriz de Camaragibe), Polo VIII (Delmiro Gouveia) e Polo VIII (Viçosa), funcionam às sextas-feiras à noite.

Figura 1 – Mapa da distribuição dos polos geo-educacionais do PGP



Fonte: Projeto Pedagógico do PGP (ALAGOAS, 2006)

Essa configuração de oferta tem vantagens e desvantagens. É importante para atender a demanda de formação de professores em serviço no estado, porém pode produzir impactos que comprometem a dinâmica administrativo-pedagógica do Programa. Um exemplo é a dificuldade de deslocamento de professores de um polo para outro na ausência de professor, pois nem sempre na região em que o polo está

localizado há professor que pertença ao quadro da UNEAL e que tenha formação na área para fazer essa substituição.

Em sua organização, o Programa aqui considerado possui um sistema de colegiado que busca manter a unidade entre os polos e uma gestão democrática e participativa. Portanto, o modelo institucional integra, nos órgãos colegiados representantes de cada um de seus segmentos. Nessa conjuntura, os colegiados do Programa são os seguintes: Colegiado Geral, com participação dos membros da estrutura geral (Pró-reitor de graduação, Coordenador Geral Administrativo, Coordenador Geral Pedagógico, Coordenadores de Curso e Coordenadores de Polo); Colegiado de Polo, com participação do Coordenador de Polo, representantes dos professores, representantes dos alunos; Núcleo Docente Estruturante, com participação do Coordenador Geral Pedagógico e membros do corpo docente.

Vale salientar que nem todos os cursos oferecidos pelo PGP são ofertados em todos os polos, variando a oferta de acordo com a demanda dos municípios conveniados ao Programa pertencentes ao referido Polo. A distribuição dos cursos por Polo pode ser vista na tabela a seguir.

Tabela 1 – Cursos ofertados por Polo

| POLO | MUNICÍPIO | CURSOS | | | |
|-----------|-----------------------|-----------|---------------------|------------|--------|
| | | Pedagogia | Ciências Biológicas | Matemática | Letras |
| Polo I | Arapiraca | X | X | X | X |
| Polo II | Santana do Ipanema | X | X | X | X |
| Polo III | Palmeira dos Índios | X | X | X | - |
| Polo IV | São Miguel dos Campos | X | X | X | X |
| Polo V | União dos Palmares | X | X | X | - |
| Polo VI | Matriz de Camaragibe | X | X | X | X |
| Polo VII | Delmiro Gouveia | X | X | X | X |
| Polo VIII | Viçosa | X | X | X | X |

Fonte: Projeto Pedagógico do PGP (ALAGOAS, 2006)

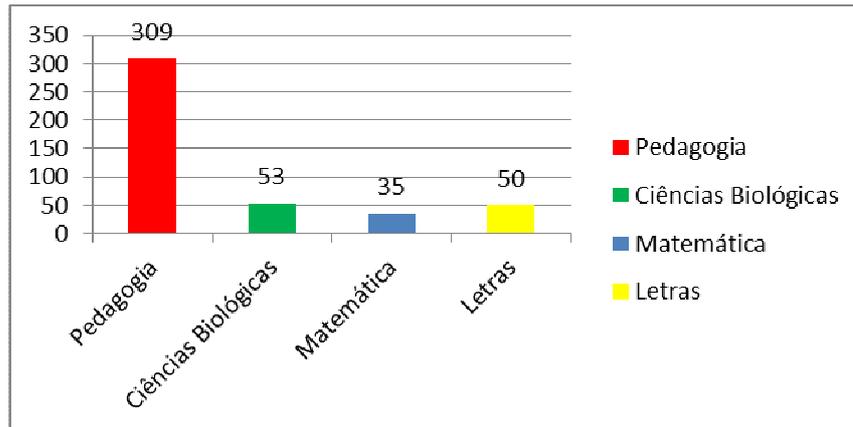
3.1.1 Contextualizando o Polo I do PGP

O Polo onde foi realizada a pesquisa está situado no município de Arapiraca,

cidade do agreste alagoano, a 230 km da capital. Por ocasião da aplicação do questionário (2009), o Polo I ofereceu 04 (quatro) cursos de licenciatura; Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras e Matemática.

No primeiro semestre de 2009, a distribuição dos alunos matriculados no Polo I por curso pode ser vista no gráfico a seguir:

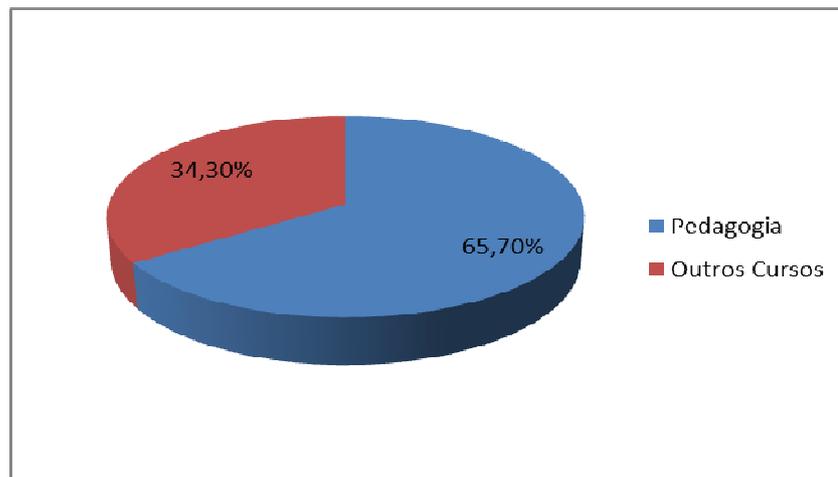
Gráfico 1 – Número de alunos matriculados no Polo I por curso



Fonte: Projeto Pedagógico do PGP (ALAGOAS, 2006)

No Polo I, de 470 matrículas, o curso de Pedagogia tem registrado 309 (trezentos e nove) cursistas, 65,7% do total de matriculados e matriculadas. O número de estudantes do curso de Pedagogia em relação ao quantitativo de alunos do PGP no Polo I tem a seguinte representação:

Gráfico 2 – Número de estudantes do curso de Pedagogia em relação a outros cursos

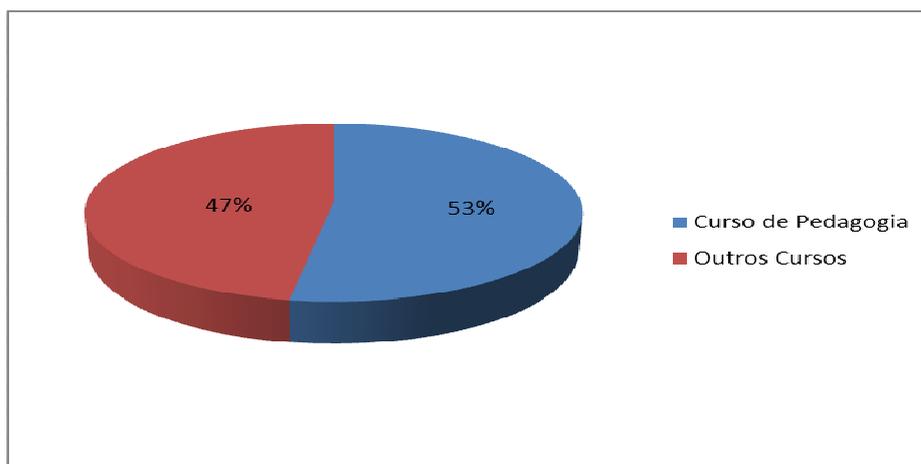


Fonte: Projeto Pedagógico do PGP (ALAGOAS, 2006)

Em termos proporcionais, o curso de Pedagogia em relação aos outros cursos tem aproximadamente dois terços do número de cursistas matriculados.

No que diz respeito ao número de professores-formadores desse curso, tem-se no 2º semestre de 2009, 85 (53%) do total de 158 professores formadores do Programa. Essa proporcionalidade está no gráfico a seguir:

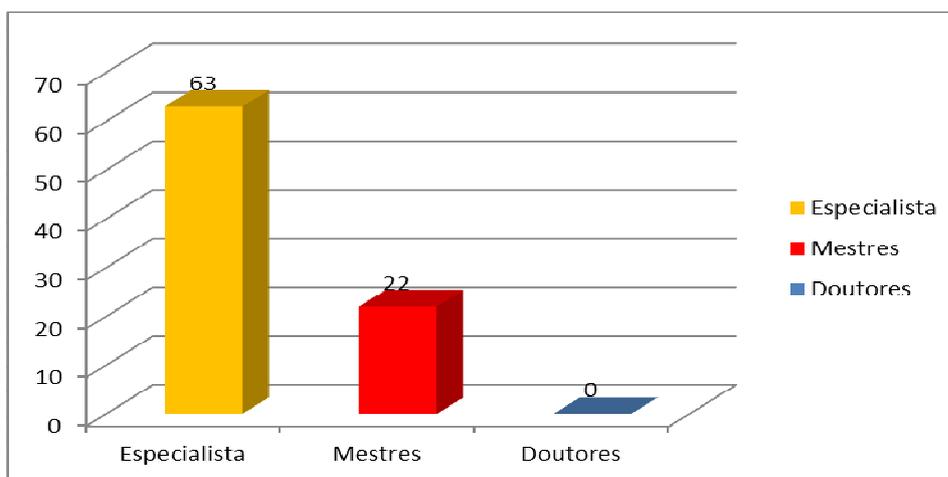
Gráfico 3 – Os professores-formadores do Colegiado de Pedagogia em relação ao número total de professores dos outros cursos.



Fonte: Projeto Pedagógico do PGP (ALAGOAS, 2006)

A formação professores-formadores do curso de Pedagogia dos quais fazem parte os sujeitos da pesquisa está apresentada assim:

Gráfico 4 – Formação dos professores-formadores e professoras-formadoras do curso de Pedagogia



Fonte: Projeto Pedagógico do PGP (ALAGOAS, 2006)

A titulação dos professores formadores do curso de Pedagogia é, em sua

grande maioria, a de especialistas, enquanto os que possuem a titulação de mestre correspondem à parte menor do total de docentes. Não consta no quadro nenhum professor com Doutorado.

3.2 Procedimentos Metodológicos

A construção do objeto desta pesquisa foi pensada no campo de estudos das representações sociais e tem por principal objetivo analisar as Representações Sociais (RS) sobre ser professor (a) da Educação Infantil dos professores cursistas do Programa Especial de Graduação de Professores (PGP), Arapiraca.

O presente estudo se insere no contexto das pesquisas vinculadas à linha de pesquisa “Representações sociais e trabalho do professor” do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano, coordenado pela Profa. Dra. Lenira Haddad junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). As referidas pesquisas, por sua vez, estão inseridas 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, com apoio do Laboratório Europeu de Psicologia Social (LEPS) da Maison des Sciences de L'Homme de Paris (MSH), e iniciativa do elaborador da Teoria das Representações Sociais (TRS), Serge Moscovici.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas na UFAL, o foco tem sido as representações sociais do trabalho do professor de educação infantil, seja na condição de futuro professor, seja enquanto professores atuando em rede pública de educação infantil, ou professores em exercício em processo de qualificação. Todas essas pesquisas visam à análise dos processos de ancoragem e objetivação que geram, consolidam e modificam as representações sociais (RS) dos professores sobre o seu trabalho.

Assim, os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa são uma adaptação dos instrumentos elaborados na pesquisa mais ampla (Haddad e Cordeiro, 2010) em forma de um questionário composto de três partes: questões de associação livre, um questões temáticas e questões relativas ao perfil sociocultural

dos sujeitos. Adotou-se uma abordagem plurimetodológica, visando apreender as diversas dimensões do objeto em estudo, com base no pressuposto de que para circunscrever os fenômenos representacionais em sua complexidade um único método não é suficiente (APOSTOLIDIS, 2006).

Assim, a metodologia adotada procurou explorar aspectos quantitativos e qualitativos, com vistas a identificar o conteúdo e a dinâmica das Representações Sociais de professores cursistas do PGP sobre ser professor de Educação Infantil. Utilizamos como instrumentos básicos a técnica de associação livre e um questionário com perguntas abertas e fechadas (Anexo II).

A técnica de associação livre é amplamente utilizada nos estudos sobre RS Consiste, de acordo com Almeida (2005, p. 152)

Em apresentar a um sujeito (alguém que representa algo), uma palavra, frase ou expressão (algo que está sendo representado por alguém), que funcionará como um termo indutor, correspondendo ao objeto de representação que está sendo investigado.

Sua importância reside na facilidade e rapidez de coleta das informações. O caráter espontâneo dessa produção e, portanto, menos controlado, associado à sua dimensão projetiva deveriam permitir o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado de maneira muito mais fácil e rápida do que uma entrevista. A associação livre permite, portanto, a atualização de elementos implícitos que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

No caso deste estudo, o teste de associação livre consistiu em solicitar dos sujeitos que escrevessem as quatro palavras que viessem à mente ao ouvir a expressão *PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL*. A seguir, pediu-se que os mesmos assinalassem as duas palavras de maior importância, colocando no parêntese o número 1 para mais importante e 2 para a de segunda importância.

O tratamento das palavras e expressões evocadas na questão de associação livre foi efetuado, utilizando-se o *software* EVOG, que identifica os possíveis elementos do núcleo central, considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME). Utilizamos também outro indicador que é a importância atribuída ao sujeito (OMI) após a evocação produzida espontaneamente.

Para o processamento dos dados no EVOC realizou-se o procedimento de padronização do *corpus*, de modo a agrupar evocações reunindo termos que apresentavam similaridades semânticas e também diferentes flexões de gênero e número.

O questionário utilizado para essa pesquisa foi uma adaptação do Questionário Carta utilizado na pesquisa realizada na Universidade Federal de Alagoas intitulada *Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia sobre o trabalho do Professor de Educação Infantil*³ sob a coordenação da Prof^a Dr^a Lenira Haddad⁴.

De acordo com Almeida (2005, p. 137) os questionários são considerados um instrumento privilegiado no estudo das representações sociais, pois permite:

[...] a partir de uma análise quantitativa, identificar a organização das respostas, evidenciar os aspectos explicativos ou discriminantes de uma dada população (análise intragrupo) ou entre populações (análise intergrupos), situar as posições dos grupos estudados em relação aos eixos explicativos etc.. Além disso, a possibilidade de padronização do instrumento reduz os riscos de uma interpretação equivocada por parte do pesquisador e evita grandes variações nas interpretações das perguntas, já que as questões são exatamente as mesmas para todos os sujeitos.

Além de questões relacionadas ao perfil dos sujeitos, foram consideradas nesta pesquisa duas dimensões de análise propostas no instrumento original: imagem da profissão e processos de formação.

O questionário contendo 24 questões, sendo 20 fechadas e 04 abertas buscou responder às seguintes questões norteadoras da pesquisa: como os professores cursistas do PGP representam o *ser professor de Educação Infantil*? Na opinião dos sujeitos existem semelhanças/diferenças entre a profissão de professor (a) de creche e professor (a) de pré-escola? Existem semelhanças/diferenças entre a profissão de professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental? Quais são as principais fontes de aprendizagem para que o professor de Educação Infantil possa exercer seu trabalho com êxito? Existem semelhanças/diferenças entre

³ A referida pesquisa insere-se no contexto da pesquisa temática *Representações Sociais sobre o Trabalho Docente* desenvolvida pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-Ed).

⁴ Para maiores informações consultar Cordeiro; Haddad, 2011 (no prelo).

saberes de professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental? Existem semelhanças/diferenças entre os componentes de formação de professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental?

Para a análise das questões fechadas do questionário foi utilizado o *software* SPSS. Já as questões abertas foram analisadas manualmente segundo a técnica de análise do conteúdo proposta por Bardin (1995, p. 42). Para o autor, a análise de conteúdo se constitui de um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Segundo o autor citado, este tipo de análise se estrutura em torno de três fases ou polos cronológicos: 1) *pré-análise* (organização do material a ser analisado e sistematização das ideias iniciais para torná-las operacionalizáveis); 2) *exploração do material* (operações de codificação, categorização, desconto e enumeração); 3) *tratamento do material e interpretação*.

Uma vez digitadas, todas as questões foram impressas preservando-se à esquerda o número de cada sujeito participante da pesquisa. Em seguida, procedemos uma pré-análise sublinhando algumas frases ou expressões ilustrativas no discurso dos sujeitos a cor. Posteriormente, as respostas foram recortadas uma a uma e, com base na leitura anterior, foram sendo classificadas segundo critérios pertinentes. Por fim, procedemos a análise e interpretação do material. A aplicação da técnica de associação livre e do questionário ocorreu na UNEAL – Polo I/Arapiraca na própria sala de aula em que os estudantes realizam o curso, para tanto foi solicitado formalmente e com antecedência a autorização das coordenações pedagógica e administrativa do Programa. Estas, por sua vez, comunicaram e acordaram com os professores formadores o dia e horário em que o questionário seria aplicado em cada turma. Uma visita em cada sala pela pesquisadora sensibilizando e informando sobre a pesquisa e da importância da colaboração, estando todos presentes no dia e horários marcados foi um procedimento decisivo para a adesão dos sujeitos.

Os referidos instrumentos foram aplicados nos dias 4 e 5 de dezembro de 2009. Os sujeitos utilizaram em média duas horas para responder às questões. Antes, porém, procedeu-se à leitura e assinatura do Termo de Livre Consentimento⁵. Cabe ressaltar que após os esclarecimentos sobre a pesquisa e utilização de seus resultados, nenhum dos estudantes presentes se negou a colaborar com a pesquisa. Dessa forma, todos os estudantes de Pedagogia presentes no Polo nestes dois dias responderam ao questionário.

Por ocasião da coleta de dados, os sujeitos participantes da pesquisa cursavam as disciplinas do Módulo III da Matriz Curricular⁶ do curso de Pedagogia, ao que correspondia a mais da metade do total das disciplinas cursadas.

Especificamente, para a compreensão do trabalho pedagógico na Educação Infantil, os sujeitos haviam cursado as disciplinas Fundamentos da Educação Infantil e Metodologia da Educação Infantil.

A disciplina Fundamentos da Educação Infantil havia sido oferecida no Módulo II com carga horária de 80h e com a seguinte proposta expressa em sua ementa (Anexo D):

- a) a evolução do sentimento de infância;
- b) os teóricos da infância;
- c) o atendimento à infância no Brasil: dos Jesuítas aos tempos atuais;
- d) as tentativas do governo em organizar Planos Nacionais para a Educação Infantil;
- e) Princípios e tendências políticas da Educação Infantil no Brasil.

A disciplina Metodologia da Educação Infantil integrante do grupo de matérias do Módulo III com carga horária de 80h propunha o seguinte:

- a) estudos das teorias que fundamentam as propostas pedagógicas;
- b) análise das abordagens metodológicas e pressupostos atuais da Educação Infantil no Brasil, relacionado-as com questões curriculares e formação de seus profissionais;
- c) análise das contribuições de pesquisas e das avaliações de experiências desenvolvidas na área.

⁵ O Termo de Livre Consentimento está no Anexo I

⁶ A Matriz Curricular está apresentada no Anexo III

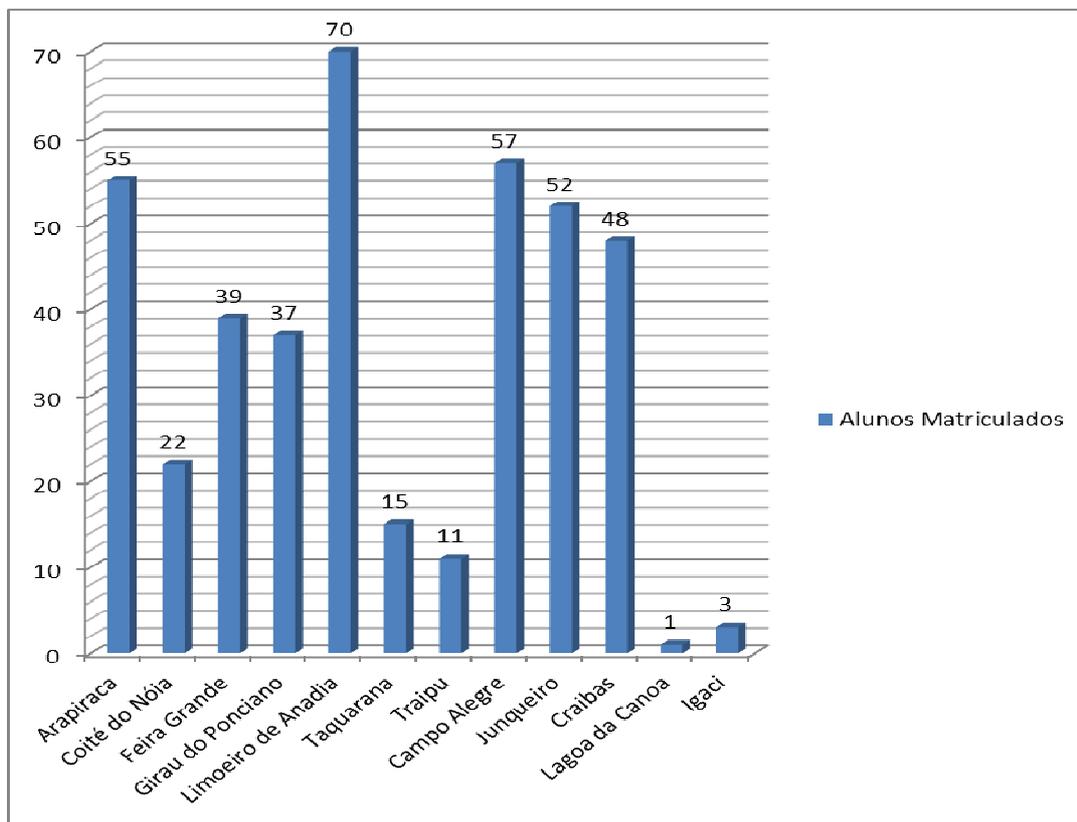
3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

As representações sociais estão ligadas ao sujeito e as suas ações no mundo social identificam a visão de mundo do indivíduo e do grupo. Segundo Costa 2009, p.42), “Assim, faz-se necessário identificar os sujeitos da pesquisa, compreender de onde falam, com quais grupos dialogam, quais teorias evidenciam e quais histórias os formam”.

3.3.1 Perfil dos sujeitos

Participaram dessa pesquisa 212 sujeitos distribuídos nos seguintes municípios: Arapiraca, Campo Alegre, Coité do Nóia, Craíbas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Junqueiro, Limoeiro de Anadia, São Sebastião, Taquarana, Traipu. Limoeiro de Anadia apresenta proporções mais altas de professores cursando o PGP, seguidos por São Sebastião, Feira Grande e Craíbas. Traipu apresenta a menor porcentagem de inscritos no programa entre os onze municípios

Gráfico 5 – Distribuição dos professores cursistas do Polo I por município



No total, foram ouvidos 212 cursistas, exercendo na época da pesquisa as funções de: professor (a) de Educação Infantil, professor (a) do Ensino Fundamental (anos iniciais), direção, coordenação e outras funções docentes.

Tabela 2 – Número e porcentagem de sujeitos por função

| Função que exerce atualmente | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| Professor de Ensino Fundamental | 134 | 63,2 |
| Professor de Educação Infantil | 40 | 18,8 |
| Professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental | 12 | 5,6 |
| Coordenador Pedagógico | 03 | 1,4 |
| Diretor | 9 | 4,2 |
| Outros | 14 | 6,6 |
| TOTAL | 212 | 100 |

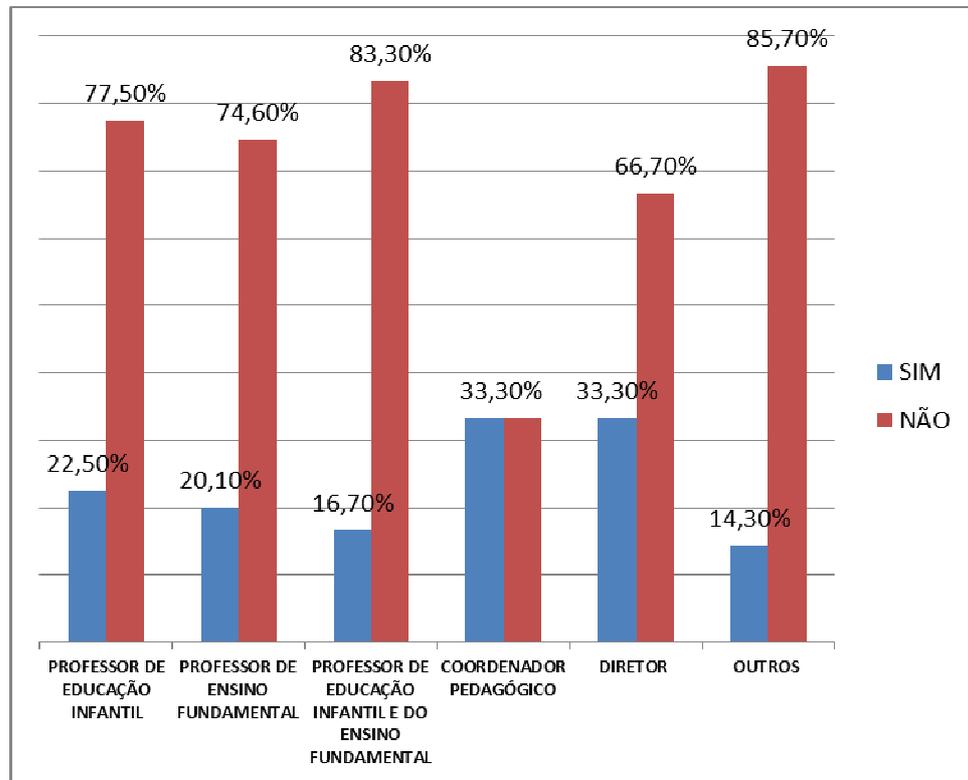
Fonte: Autora, 2011

A faixa etária dos sujeitos distribuem-se entre cursistas com menos de 24 anos a cursistas com 50 anos ou mais. A incidência maior encontra-se entre 30 e 39 anos, o que corresponde a 120 (56,6%) dos sujeitos da pesquisa, seguido de cursistas com idade entre 40 e 49 anos (30,7%).

Os dados mostram a grande predominância de mulheres em todas as áreas de atuação, 99.9%. Na função de professor (a) de Ensino Fundamental, encontra-se o maior percentual de pessoas do sexo masculino 8.3% Na Educação Infantil, há um único professor do sexo masculino. Nos municípios em que há pelo menos um professor, utilizamos o tratamento professor (a).

Dos 212 sujeitos da pesquisa apenas 01 professor cursista apresenta diploma de nível superior em área específica (Geografia). Verifica-se que todos os sujeitos contam com formação suficiente para preencher o requisito mínimo legal para atuar como professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental: o curso Magistério (2º grau) e o curso Normal em nível médio.

Gráfico 6 – Distribuição dos professores cursistas que tiveram contato com disciplinas voltadas para a Educação Infantil na formação Inicial



Fonte: Autora, 2011

A maioria, 75,4% do total de sujeitos, respondeu não ter tido contato com disciplinas voltadas para a Educação Infantil durante a formação inicial. 33 cursistas (82,5%) dos 40 que atuam na Educação Infantil estão entre estes professores. Observa-se, na tabela a seguir, que a maioria dos sujeitos (57,5%), ingressou na profissão de professor entre 1990 e 1999.

Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos por período de ingresso na profissão

| PERÍODO DE INGRESSO | PERCENTUAL |
|---------------------|------------|
| 1971 a 1979 | 1,4 |
| 1980 a 1989 | 23,5 |
| 1990 a 1999 | 57,5 |
| 2000 a 2009 | 16,5 |
| Não respondeu | 0,94 |

Fonte: Autora, 2011

É interessante observar que a maior parte dos sujeitos (89,15%) não possui experiência com turmas de crianças de 0 a 3 anos ou com turmas de crianças de 4 a 5 anos (59,9%). A função que concentra o maior número de sujeitos e com maior tempo de experiência é a de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. Apenas 21,7% dos sujeitos participantes da pesquisa disseram não ter tido nenhuma experiência nessa área, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 4 – Distribuição dos sujeitos por tempo de experiência

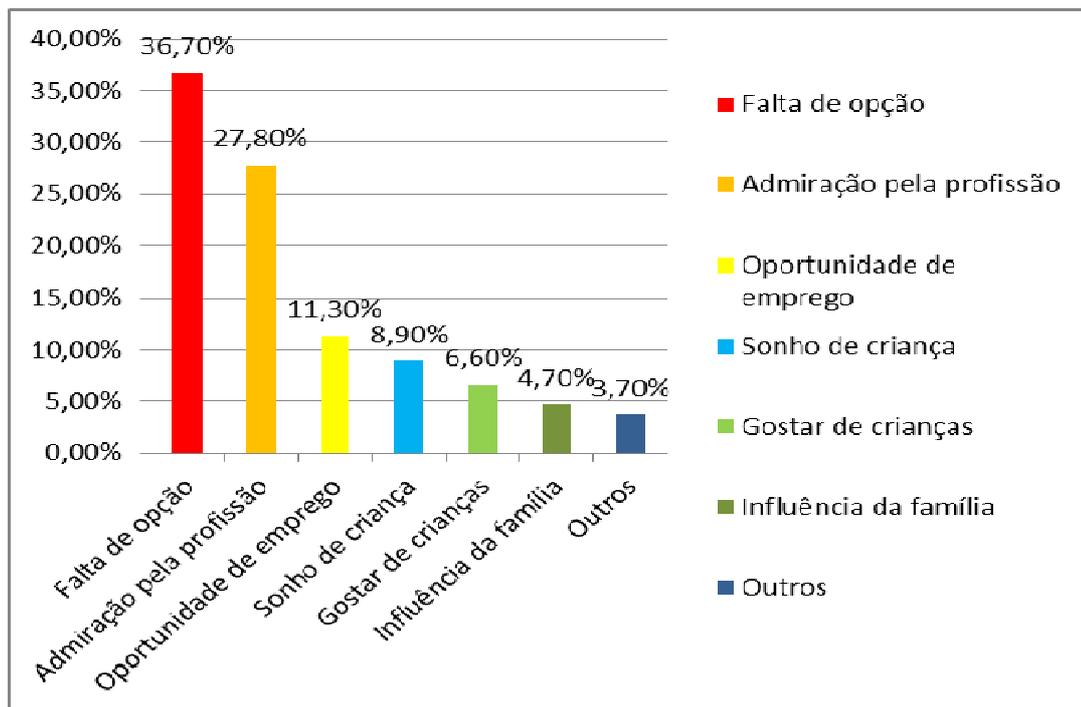
| Funções | Nenhuma experiência | 0 a 3 anos | 4 a 7 anos | 8 a 11 anos | 12 a 15 anos | 16 a 19 anos | 20 anos ou mais |
|---|----------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|---------------------|---------------------|------------------------|
| Com turmas de 0 a 3 anos, em instituições de Educação Infantil. | 89,15 | 8,49 | 0,5 | 1,4 | 0 | 0 | 0,5 |
| Com turmas de Crianças de 4 a 6 anos, em Instituição de Educação Infantil ou escolas. | 59,9 | 19,8 | 9,9 | 6,6 | 2,4 | 0,5 | 0,9 |
| Em instituições de Educação Infantil em outras funções | 93,9 | 1,4 | 2,8 | 0,9 | 0,5 | 0 | 0,5 |
| Em escolas, diretamente com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. | 21,7 | 10,8 | 10,8 | 17,9 | 16,5 | 12,3 | 9,9 |
| Em escolas, diretamente com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental. | 84,9 | 6,1 | 1,9 | 4,2 | 1,9 | 0 | 0,9 |
| Em escolas de Ensino Fundamental em outras funções | 86,8 | 7,1 | 2,4 | 2,8 | 0 | 0,5 | 0,5 |
| Em atividades educacionais, mas não em escolas ou instituições de Educação Infantil (por exemplo: aulas particulares, trabalho técnico em Secretaria de Educação, Igreja, trabalhos comunitários, empresas etc. | 93,9 | 2,8 | 1,4 | 0,9 | 0 | 0 | 0,9 |
| Em atividades não educacionais (cite quais) | 99,5 | 0 | 0 | 0 | 0,5 | 0 | 0 |

Fonte: Autora, 2011

Motivos da escolha da profissão

Quanto ao motivo da escolha do campo de trabalho, reconhecemos que: a maioria, 78 sujeitos (36,7%) assinalaram que ingressaram na profissão por falta de opção; 59 (27,8%) por admiração à profissão; 24 (11,3%) por maior oportunidade de emprego; 19 (8,9%) aludem a um sonho de criança; 14 (6,6%) por gostar de crianças e 10 (4,7%) por influência da família.

Gráfico 7 - Principais razões da escolha da profissão



Fonte: Autora, 2011

Dos 36,75% de sujeitos que declararam ter ingressado na profissão por falta de opção, 30 (38,4%) alegaram que ao longo do exercício profissional descobriram ter feito a escolha certa.

3.3.1 A Educação Infantil e a Formação Continuada de seus Profissionais nos Municípios onde os Sujeitos Atuam.

Apresentamos de forma sucinta o contexto onde os sujeitos da pesquisa estão inseridos, bem como a realidade da Educação Infantil⁷ nestes contextos.

⁷ As informações sobre a Educação Infantil nos municípios, como: número de alunos matriculados, número de creches e turmas de pré-escolas, bem como sobre os espaços e tempos destinados à

- **Arapiraca** – principal cidade do Agreste Alagoano, com aproximadamente, 214.067 habitantes é atualmente a segunda cidade mais populosa do estado, posicionando-se logo depois de sua capital, Maceió, da qual se distancia 123 quilômetros. A rede municipal de Arapiraca conta com 28.312 alunos, e destes 2.399 são da Educação Infantil. A Educação Infantil é ofertada em 22 creches e 189 turmas de pré-escolas funcionando anexas às escolas de Ensino Fundamental. As creches funcionam em prédio próprio e as turmas de pré-escolas funcionam em escolas de Ensino Fundamental. As profissionais que atuam em creches e pré-escolas são professoras e auxiliares sendo que para estas últimas não é exigida a formação mínima para o exercício da docência. Mensalmente, as professoras participam de formação continuada no Centro de Formação de Professores onde são abordados temas diretamente relacionados ao desenvolvimento infantil. Após as formações da rede, as professoras reúnem-se em suas respectivas instituições para realizar o planejamento acompanhadas pelo coordenador pedagógico e na sua ausência pelas técnicas da Secretaria Municipal de Educação.
- **Campo Alegre** – localizada na região central de Alagoas com 50.831 habitantes. A cidade conta com 9.694 alunos matriculados na rede municipal, destes 2.399 estão matriculados na Educação Infantil. A Educação Infantil é ofertada em 02 creches e 65 turmas de pré-escolas. As creches funcionam em prédio próprio e as turmas de pré-escolas funcionam em escolas de Ensino Fundamental. As profissionais que atuam tanto em creches quanto em pré-escolas são professoras auxiliares, todas com no mínimo a formação em nível médio (Magistério ou Normal) ou cursando Pedagogia no PGP. Quinzenalmente, as professoras participam de formação continuada nas escolas acompanhadas pelas diretoras das instituições e coordenadoras que atuam na Secretaria de Educação. Nestes encontros são discutidos temas relacionados ao trabalho com crianças pequenas e há também trocas de experiências.
- **Coité do Nóia** – localizada na região central de Alagoas. Sua população estimada é de 10.926 habitantes. Conta com 9.694 alunos, e destes 354 são

formação continuada foram conseguidas mediante contato, por telefone, com as técnicas dos municípios, responsáveis pela Educação Infantil.

da Educação Infantil. As primeiras creches do município de Coité do Nóia eram vinculadas à Secretaria de Assistência Social e tinham como objetivo principal atender às necessidades das mães trabalhadoras cujos filhos não tinham um local seguro para ficar. Dos profissionais que atuavam nestas instituições não era exigida uma formação, no entanto, era estabelecido como perfil: gostar de crianças, ser dinâmico e criativo. Atualmente, os profissionais que atuam nas creches têm formação em Magistério ou Pedagogia. Diferentemente das creches, as turmas de pré-escolas do município de Coité do Nóia sempre estiveram vinculadas à Secretaria de Educação, funcionaram anexas às escolas de Ensino Fundamental e seus profissionais deveriam ter formação em Magistério. A formação continuada dos professores da Educação Infantil acontece mensalmente em espaços e tempos reservados pelas próprias instituições e são acompanhados pelas diretoras das creches e coordenadoras pedagógicas das escolas.

- **Craíbas** – localizada na região central de Alagoas, apresenta a população de 22.643 habitantes. A rede municipal de Craíbas conta com 5.214 alunos matriculados, destes 354 são da Educação Infantil. Atualmente, em Craíbas, não há creches. As turmas de pré-escolas funcionam em escolas de Ensino Fundamental, apenas uma funciona em prédio próprio. As profissionais que atuam na Educação Infantil são professoras ou auxiliares com formação em Magistério ou em Pedagogia. As Formações Continuadas são oferecidas pela rede e acontecem anualmente para a entrega de conteúdos programáticos, diagnóstico das dificuldades das professoras e reflexões sobre temáticas realacionadas à prática pedagógica.
- **Feira Grande** – fica localizada na região central de Alagoas. Sua população é de 21.325 habitantes. A rede municipal de Feira Grande conta com 5.214 alunos, e destes 354 são da Educação Infantil. Atualmente, em Feira Grande, há 01 creche. As 10 turmas de pré-escolas funcionam em escolas de Ensino Fundamental, apenas uma funciona em prédio próprio. As profissionais que atuam na Educação Infantil são professoras ou auxiliares com formação em Magistério ou em Pedagogia. As formações continuadas são oferecidas semestralmente pela rede. Quando acontece o planejamento nas escolas, as

professoras são acompanhadas pelos coordenadores da Secretaria de Educação.

- **Girau do Ponciano** – localizado no agreste alagoano, possui a população de 22.643 habitantes. Na rede municipal de Girau do Ponciano, encontram-se matriculados 9.485 alunos, destes 1.625 estão na Educação Infantil. No município de Girau do Ponciano não há creches e as turmas de pré-escolas funcionam em instituições próprias ou anexas às escolas de Ensino Fundamental. A formação continuada dos professores da Educação Infantil acontece semanalmente nas próprias escolas acompanhada pela coordenadora da Educação Infantil do município e pelas coordenadoras das escolas.
- **Igaci** – pertence à microrregião de Palmeira dos Índios e tem uma população estimada em 25.118, destes 299 alunos estão matriculados na rede municipal e 591 são da Educação Infantil. No município não há creches, e as turmas de pré-escolas funcionam em 30 escolas de Ensino Fundamental. No município, há um programa de formação continuada específico para as professoras de Educação Infantil ofertado mensalmente pela rede. Nas escolas, o planejamento acontece semanalmente e é acompanhado pela coordenadora pedagógica da escola.
- **Junqueiro** – localizado na região centro-sul do Estado de Alagoas. O município tem uma população estimada em 23.854 habitantes. Na rede municipal encontram-se matriculadas 6.586 alunos, destes 992 frequentam a Educação Infantil. Possui 02 creches que recebem crianças de 0 a 5 anos e 01 Centro de Educação para o atendimento a crianças de 2 anos e seis meses a 5 anos. No município, há um programa de formação continuada para os professores da Educação Infantil. Três vezes ao ano todos os professores participam de um grande encontro promovido pela rede para estudo e oficinas de elaboração de projetos, e quinzenalmente, os professores, coordenados pela direção e coordenação das instituições, reúnem-se para realizar o planejamento. Os temas abordados nas formações envolvem entre outros: o lúdico, diversidade, inclusão e socialização da criança.
- **Lagoa da Canoa** – possui 18.250 habitantes. Na rede municipal encontram-se matriculados 4.334 alunos, destes 499 estão na Educação Infantil ofertada

em creches e turmas de pré-escolas anexas a escolas de Ensino Fundamental. As creches, antes da LDB – lei 9.394/96, pertenciam à Secretaria de Assistência Social. Os objetivos dessas instituições eram para atender às mães trabalhadoras, nelas trabalhavam pessoas leigas e delas era exigido apenas que soubessem cuidar de crianças. Atualmente, os (as) profissionais que atuam na Educação Infantil em Lagoa da Canoa são professores e coordenadores habilitados em Pedagogia ou Magistério. No município, não há um programa de formação continuada, mas há planejamento nas instituições, voltado à aprendizagem das crianças de acordo com suas necessidades, acompanhado por um coordenador pedagógico durante todo o ano tanto na creche quanto na pré-escola.

- **Limoeiro de Anadia** – tem a população estimada em 26.992 habitantes. 4.711 alunos estão matriculados na rede municipal, destes 747 estão na Educação Infantil. Existem atualmente no município 33 instituições de Educação Infantil, sendo 04 Centros de Educação Infantil que atendem a crianças de 2 a 5 anos e 29 turmas de pré-escolas funcionando em escolas de Ensino Fundamental. As profissionais que atuam nestas instituições possuem a formação mínima (Magistério) ou o curso de Pedagogia. Um dos critérios é que as profissionais sejam aprovadas em concurso público. O município promove a formação continuada para as professoras de Educação Infantil duas vezes ao ano e aborda temas como funções históricas da Educação Infantil, cuidar e educar, cotidiano e rotina, planejamento diário, memorial, as mudanças nas leis sobre Educação Infantil, entre outros. Há momentos destinados ao planejamento das profissionais de educação em seus locais de trabalho que são sempre acompanhadas pelo coordenador pedagógico.
- **São Sebastião** – está localizado na microrregião de Arapiraca e possui 32.007 habitantes. Na rede municipal, encontram-se matriculados 8.306 alunos, destes 709 matriculados na Educação Infantil. A creche surgiu vinculada à Secretaria de Ação Social, vista como local seguro onde as mães deixavam as crianças para irem trabalhar. Seus profissionais eram contratados sem a exigência de uma formação definida. A pré-escola sempre esteve vinculada à Secretaria de Educação, tinha como objetivo preparar as

crianças para o Ensino Fundamental e os profissionais que nela atuavam eram professores. Atualmente, São Sebastião possui uma creche e as turmas de pré-escolas funcionam em escolas de Ensino Fundamental. No município, não há um programa de formação continuada para os professores de Educação Infantil ofertado pela rede. Nas escolas, trimestralmente, os professores da pré-escola realizam o planejamento acompanhados de coordenadores pedagógicos.

- **Taquarana** – está localizado na região central do Estado de Alagoas e possui 19.020 habitantes. Dos 4.529 alunos matriculados na rede, 681 estão na Educação Infantil. A população conta com 01 creche e as turmas de pré-escolas funcionam em escolas de Ensino Fundamental. Atualmente, atuam na Educação Infantil professores contratados e efetivos com formação em nível superior ou cursando Pedagogia. As formações continuadas acontecem na rede, trimestralmente, com temas que envolvem a docência de maneira geral. O planejamento nas escolas ocorre semanalmente para as professoras que atuam na pré-escola e no Ensino Fundamental.
- **Traipu** – localiza-se às margens do Rio São Francisco e possui 25.710 habitantes. Na rede municipal de Traipu, encontram-se matriculados 6.770 alunos, destes 1.105 estão na Educação Infantil. No município, não há creches e possui 44 turmas de pré-escolas nas escolas de Ensino Fundamental. A cada três meses a rede oferece formação para todos os docentes abordando temas voltados aos professores de maneira geral. O planejamento é realizado pelas professoras de Educação Infantil é de forma individual e sem acompanhamento de coordenação pedagógico.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentado o percurso metodológico da pesquisa, em que foram explicitados: o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos, passaremos agora para a análise das representações sociais sobre ser professor (a) de Educação Infantil dos professores cursistas do PGP.

O capítulo está dividido em dois tópicos. No primeiro, são analisados os dados coletados através da Técnica de Associação Livre, obtidos através da expressão indutora *Professor de Educação Infantil*. No segundo tópico são analisados os dados coletados através do questionário.

4.1 O Teste de Associação Livre

Neste tópico apresentamos os resultados obtidos por meio da técnica de associação a partir da palavra indutora *professor de educação infantil*. Utilizamos o software EVOC 2000 para analisar os dados coletados de forma a colocar em evidência os conteúdos representacionais e examinar os termos mais salientes referentes ao professor de Educação Infantil. A saliência é aqui definida pelo cruzamento da frequência e ordem de aparição do termo e será analisada em dois momentos: em relação à situação espontânea, ou seja, a ordem em foi evocada ao se solicitar os quatro termos associados ao indutor e em relação à situação hierarquizada, ou seja, a ordem de importância dada aos dois termos selecionados como os mais importantes. O tratamento dos dados através do EVOC 2000 fornece um quadro de quatro casas que distribui os diferentes elementos evocados de acordo com a frequência e ordem de aparição (OME) ou de importância (OMI).

A partir da variação da frequência entre as evocações, foi estabelecido o ponto de corte da frequência para a separação dos quadrantes em 18 no caso da evocação espontânea (OME) e em 12 no caso da hierarquização (OMI). A ordem média obtida na OME foi 2,5 e na OMI foi 1,5. No caso da situação espontânea um total de 854 palavras foram identificadas, sendo 154 diferentes entre si.

Como podemos observar no Quadro 1, ocupam o quadrante do **núcleo central** (quadrante superior esquerdo), os elementos, amor, paciência/paciente, dedicação, amoroso/carinhoso, dinâmico, criança e capacitado.

Quadro1. Lista de palavras evocadas a partir do indutor *PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL* em situação de evocação espontânea

| NÚCLEO CENTRAL | | | PRIMEIRA PERIFERIA | | |
|--------------------|----|------|--------------------|----|------|
| Fe=>18 OME <2,5 | FE | OME | Fe=>18 OME >=2,5 | | |
| Amor | 96 | 2,43 | Responsabilidade | 51 | 2,82 |
| Paciência/paciente | 68 | 2,23 | Amigo | 22 | 2,54 |
| Dedicação | 52 | 2,44 | Criativo | 18 | 2,77 |
| Amoroso/carinhoso | 30 | 2,26 | | | |
| Dinâmico | 28 | 2,14 | | | |
| Criança | 25 | 1,48 | | | |
| Capacitado | 22 | 2,40 | | | |
| Educado | 18 | 1,4 | | | |
| ZONA DE CONTRASTE | | | SEGUNDA PERIFERIA | | |
| Fe<18 OME <2,5 | FE | OME | Fe<18 OME >=2,5 | FE | OME |
| Cuidado | 15 | 2,26 | Competente | 16 | 2,80 |
| Educação | 14 | 2,21 | Respeito | 15 | 2,86 |
| Vocação | 14 | 2,28 | Habilidade | 15 | 2,80 |
| Ensinar-ensino | 14 | 2,21 | Alegre-alegria | 14 | 2,57 |
| Inteligente | 9 | 2,44 | Profissional | 13 | 3,20 |
| | | | Brincadeira | 13 | 2,69 |
| | | | Compromisso | 10 | 3,20 |
| | | | Compreensão | 10 | 3,10 |
| | | | Coragem | 10 | 2,80 |
| | | | Guerreiro | 8 | 2,75 |
| | | | Aprendizagem | 7 | 3,00 |
| | | | Conhecimento | 7 | 3,00 |
| | | | Mestre | 7 | 2,85 |
| | | | Trabalho | 6 | 2,66 |
| | | | Atenção | 6 | 2,69 |
| | | | Gostar | 6 | 3,33 |
| | | | Sufrimento | 5 | 3,20 |
| | | | Proteção | 5 | 2,60 |

Fonte: Autora, 2011

Cabe lembrar, para uma maior compreensão da leitura dos resultados o quadrante superior esquerdo indica os elementos do núcleo central No quadrante

superior direito situa-se os elementos da primeira periferia. No quadrante inferior direito estão os seguintes elementos da segunda periferia. No quadrante inferior esquerdo aparecem os chamados elementos de contraste.

Como podemos observar no Quadro 1, ocupam o quadrante do **núcleo central** (quadrante superior esquerdo), os elementos, amor, paciência/paciente, dedicação, amoroso/carinhoso, dinâmico, criança e capacitado.

Na **primeira periferia** (quadrante superior direito) os elementos que remetem às qualidades pessoais continuam prevalecendo com a presença de palavras como *responsabilidade-responsável, amigo e criativo*.

Na **zona de contraste** (quadrante inferior esquerdo) encontram-se as palavras que foram evocadas por menos pessoas, mas são prontamente evocadas. Assim, temos *cuidado, educação, vocação, ensinar-ensino e inteligente*.

Finalmente, na **segunda periferia** (quadrante inferior direito) encontramos expressões, tais com: *competente, respeito, habilidade, alegre-alegia, profissional, brincadeira, compromisso, compreensão, coragem, aprendizagem, conhecimento, mestre, trabalho, atenção, gostar, sofrimento e proteção*.

Compreendendo o *núcleo central* como elemento fundante em torno do qual está organizada toda representação (ALMEIDA, 2005), à primeira vista, o conjunto palavras nele contido pode ser indicativo de que ser professor(a) de Educação Infantil é ser professor(a) de criança pequena, porém é ser acima de tudo um ser que ama a profissão e a criança, tem paciência, é carinhoso, dinâmico e educado. O termo *capacitado* aparece com a menor frequência entre os elementos do núcleo central indicando que, para os participantes da pesquisa, para ser professor de EI é necessário algum tipo de competência profissional. Considerando que amar (a criança e a profissão) e ser amoroso (possivelmente com a criança) são dois elementos que se aproximam e os elementos contidos na primeira e segunda periferia, podemos inferir que o campo representacional acerca do *ser professor de Educação Infantil* está fortemente organizado em função de sua dimensão afetiva.

Campos (2008), diz que a dimensão afetiva e os conteúdos representacionais a ela associados (carinho, dedicação, amor, paciência, dom, vocação), aparece como produto de uma negociação desses profissionais com outras instâncias da vida social e está fortemente ancorada nas condições de gênero, nas experiências formativas e profissionais, na condição religiosa e na origem familiar desses

professores. Segundo o autor, as experiências vividas nesses lugares e condições influem sobre a natureza e o conteúdo dessa representação.

A ênfase na dimensão afetiva expressa também, uma regularidade estruturante do ser professor, cujas raízes são antigas, remontam a história da Educação Infantil e da constituição da profissão de professor de Educação Infantil no Brasil.

No caso da situação hierarquizada, um total de 424 palavras foram identificadas, sendo 92 diferentes entre si.

O quadro 2 apresenta as palavras evocadas em situação de escolha hierarquizada.

**Quadro 2. Lista de palavras evocadas a partir do indutor
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL em situação de escolha hierarquizada**

| NÚCLEO CENTRAL | | | PRIMEIRA PERIFERIA | | |
|-------------------|----|------|---------------------|----|------|
| Fi=>12 OMI <1,5 | | | Fi=>12 OMI >=1,5 | | |
| Amor | 57 | 1,49 | Dedicação | 37 | 1,62 |
| Responsabilidade | 36 | 1,38 | Paciência/paciente | 32 | 1,59 |
| Dinâmico | 13 | 1,38 | Criança | 16 | 1,56 |
| Educador | 13 | 1,38 | | | |
| ZONA DE CONTRASTE | | | SEGUNDA PERIFERIA | | |
| Fi<12 OMI <1,5 | | | Fi<12 OMI >=1,5 | | |
| Capacitado | 12 | 1,33 | Amoroso/carinhoso | 12 | 1,50 |
| Vocação | 11 | 1,27 | Competente | 7 | 1,57 |
| ensino-ensinar | 9 | 1,44 | brincar-brincadeira | 6 | 1,50 |
| profissional | 9 | 1,33 | coragem | 6 | 1,50 |
| Alfabetização | 6 | 1,16 | habilidade | 6 | 1,50 |
| Educação | 5 | 1,40 | alegre-alegria | 6 | 1,83 |
| | | | respeito | 6 | 1,50 |

Fonte: Autora, 2011

Ao se comparar os quadrantes nas duas situações, observamos que das palavras que inicialmente se encontravam no núcleo central, permaneceram *amor*, *educador* e *responsabilidade* que se encontravam na primeira periferia encontram-se agora no núcleo central. Inversamente, *paciência*, *dedicação*, *carinhoso* e *criança*, que inicialmente se localizavam no quadrante do núcleo central encontram-se agora na primeira periferia. Assim, esses termos deixam de ser candidatos à centralidade.

Podemos inferir que a passagem do termo *criança* do núcleo central para a primeira periferia pode estar indicando que embora professor de Educação Infantil seja considerado um professor de criança, esse termo não é um elemento estável da representação dos sujeitos da pesquisa. Em outras palavras, o termo *criança*, pode não ter sido ainda incorporado à imagem do(a) professor(a) de Educação Infantil.

Em uma primeira aproximação do campo representacional de professor de Educação Infantil *amor e educador* parecem confirmar sua pertinência essencial como objeto da representação. Sem *amor* ser professor de Educação parece impossível para os participantes da pesquisa. Este elemento aparece como requisito essencial do ser professor de Educação Infantil permitindo que este possa lidar com a complexidade do trabalho e sem este seria um profissional incompleto.

Observamos que de forma refletida os elementos da dimensão afetiva tem significado importante na constituição do ser professor de Educação Infantil. Fica assim evidente a idéia do amor como base para o trabalho com criança pequena

4.2. Análise do conteúdo temático da representação de professor de Educação Infantil

A análise do conteúdo temático busca identificar os elementos constitutivos do campo da representação, sendo efetuado a partir do termo indutor *Professor de Educação Infantil* (Quadro 3). Essa análise permitiu agruparmos os elementos dos campos representacionais de professor de Educação Infantil em três grandes blocos temáticos, denominados de metatemas, que reúnem subtemas. O primeiro metatema agrupa palavras que nos remetem diretamente ao **contexto educacional** onde o professor de Educação Infantil atua. Os subtemas relacionados a este metatema são: denominações e características, elementos da prática, outros interlocutores e funções da educação infantil. O segundo metatema reúne palavras que se relacionam ao **sujeito professor**, ou seja, as suas qualidades pessoais. Já o terceiro e último metatema é formado pelas que remetem a **profissão docente**, competência/saberes profissionais, qualificação, valoração e denominações atribuídas ao *Professor de Educação Infantil*⁸.

⁸ Todas as palavras evocadas a partir do termo indutor Professor de Educação Infantil encontram-se distribuídas no quadro 3, exceto as palavras *conclusão, atanas, bonito e represente*, que aparecem uma vez e não apresentam relação com os metatemas e subtemas.

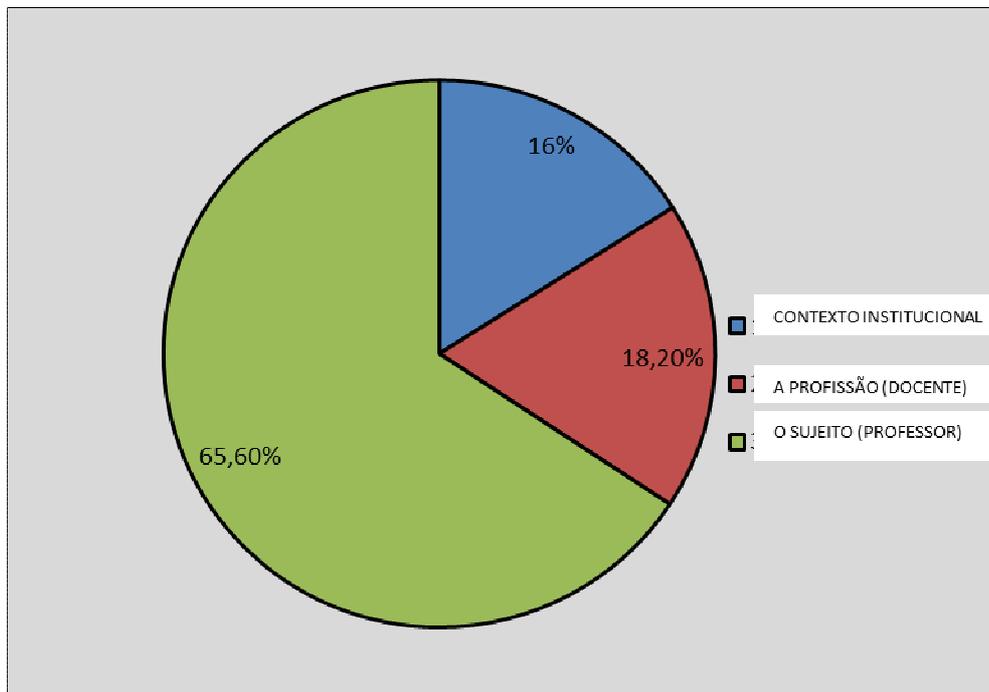
Quadro 3 - Elementos dos campos representacionais de professor de Educação Infantil

| O CONTEXTO INSTITUCIONAL | | O SUJEITO PROFESSOR | | A PROFISSÃO DOCENTE | |
|---------------------------------------|---------------|-------------------------------------|-------------|--|---------------|
| Frequência | 137 | Frequência | 561 | Frequência | 156 |
| Porcentagem | 16% | Porcentagem | 65,5% | Porcentagem | 18,20% |
| Denominações e características | 10 | Qualidades/ saberes pessoais | 561 | Competências/ saberes profissionais | 17 |
| | 7,20% | | 100% | | 10,8% |
| Creche | 2 | Atenção | 6 | Aprendiz | 1 |
| Escola | 4 | Abnegação | 2 | Reflexão -reflexivo | 2 |
| Escolar | 1 | Acolhedor | 1 | Conhecimento | 7 |
| Instituição | 1 | Agradável | 1 | Pesquisa | 2 |
| Turma | 1 | Afinação | 1 | Didática | 1 |
| Barulho | 1 | Alegre-alegria | 13 | Currículo | 1 |
| Elementos da prática | 22 | Amigo | 22 | Estratégias | 1 |
| | 16,02% | Amor | 96 | Metodologia | 1 |
| Brinquedo | 1 | Animação | 1 | Pedagogia | 1 |
| Alimentação | 1 | associar-se | 1 | Qualificação | 38 |
| figura | 1 | Ativo | 1 | | 24,30% |
| folha | 1 | Brincalhão | 3 | capacitação-capacitado | 38 |
| desenho | 1 | Calmo | 1 | Valorização | 7 |
| jogos | 1 | Carisma | 1 | | 4,40% |
| livros | 3 | Clareza | 1 | futuro | 2 |
| Brincar-brincadeira | 13 | Compreensão | 9 | Importante-necessidade | 1 |
| Outros (interlocutores) | 31 | Compromisso | 10 | igualdade | 1 |
| | 22,60% | Comunicativo | 1 | privilegio | 1 |
| Infância | 1 | convencer | 1 | sonho | 1 |
| Aluno | 2 | Consciência | 1 | valor | 1 |
| Criança | 26 | Coragem-Guerreiro | 16 | Características | 9 |
| Família | 1 | Criativo | 19 | | 5,76% |
| educando | 1 | Dedicação | 53 | trabalho | 6 |
| Funções da EI | 74 | Dinâmico | 26 | difícil | 2 |
| | 54,01% | disciplinado | 1 | problema | 1 |
| Cuidado | 15 | Disposição | 4 | O profissional (denominações) | 61 |
| Início-base | 6 | Divertido | 1 | | 39,10% |
| Aprendizagem | 7 | Doação | 1 | profissional | 26 |
| Bem-estar | 2 | Estudioso | 1 | Educador | 18 |
| Desenvolvimento | 2 | Experiência | 5 | Pedagogo | 1 |
| Educação | 15 | educado | 1 | Professor | 1 |
| Ensino-ensinar | 14 | fala | 1 | Babá | 2 |
| Alfabetizar | 6 | fechado | 1 | Recreador | 1 |
| porta | 1 | Flexibilidade | 1 | Polivalente | 1 |
| proteção | 5 | Força | 1 | mãe | 3 |
| socialização | 1 | Forma-de-agir | 1 | mestre | 7 |
| | | Forte | 1 | tia | 1 |
| | | Gentil-amoroso | 30 | Funções/fazeres | 24 |
| | | Gigante | 1 | | 15,30% |
| | | Gostar | 6 | Facilitador | 3 |
| | | Habilidade | 15 | Psicólogo | 2 |
| | | Herói | 2 | Facilitador | 3 |
| | | Humorado | 1 | Formador | 2 |
| | | Identificação | 1 | Instrutor | 2 |
| | | inovador | 2 | protetor | 1 |
| | | Inteligente | 9 | orientador | 4 |
| | | Juventude | 1 | Cantar | 1 |
| | | Lealdade | 1 | Correr | 1 |
| | | magico | 2 | Pular | 1 |
| | | missão | 1 | ação | 1 |
| | | modelo | 2 | apoiar | 3 |
| | | Motivador | 1 | | |
| | | Organização | 2 | | |
| | | Ousado | 1 | | |
| | | Paciência-calma | 67 | | |
| | | participativo | 2 | | |
| | | Perseverança | 2 | | |
| | | Persistência | 1 | | |
| | | presente | 2 | | |
| | | produtivo | 2 | | |
| | | Profeta-Cristo | 2 | | |
| | | respeito | 15 | | |
| | | responsabilidade-responsavel | 51 | | |
| | | sabedoria | 3 | | |
| | | sofrimento | 6 | | |
| | | satisfação | 1 | | |
| | | Sinceridade-sincero | 2 | | |
| | | Solidária | 1 | | |
| | | trancado | 1 | | |
| | | União | 1 | | |
| | | vocação | 14 | | |
| | | Vontade | 2 | | |

Fonte: Autora, 2011

Apresentaremos a seguir uma análise geral da distribuição das palavras pelos metatemas (Quadro 3), o que nos permitirá visualizar os elementos mais significativos da representação de *Professor de Educação Infantil*. Em seguida apresentaremos uma análise de conteúdo para cada metatema e subtema, a fim de compreender os sentidos associados a cada um.

Gráfico 8 – Distribuição do conteúdo temático da representação de Professor de Educação Infantil



Fonte: Autora, 2011

Conforme indica o gráfico 8, a representação de professor de Educação Infantil encontra-se associada prioritariamente ao *sujeito professor* (65,6%), seguido da *profissão docente* (18,2%) e, em menor proporção (16%), pelo *contexto institucional*.

Em relação ao metatema *Sujeito professor*, que adquiriu maior destaque na representação dos sujeitos e reuniu um único subtema, observamos que o professor de Educação Infantil é definido pelas *qualidades pessoais/saberes pessoais* (100%). Dessa forma, na representação dos professores cursistas do PGP, com percentual acima de 20%, *Amor* é a qualidade mais acentuada (96%), seguida de paciência-calma (67%), dedicação (53%), responsabilidade/responsável (51%), gentil/amoroso (30%), Dinâmico (26%).

Nessa perspectiva, tendo como referência Tardif (2002) e Tardif e Raymond (2000), os saberes pessoais provenientes da experiência, pela história de vida e pela socialização primária e por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de *saber-ser* (Amoroso, calmo, dedicado e responsável) e *saber-fazer* (Dinâmico), carregam maior valor na representação sobre o que é ser professor de Educação Infantil para os docentes em formação no PGP, sobrepondo-se a outros saberes, a saber: *saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)*, compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; os *saberes disciplinares*, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; os *saberes curriculares*, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2002).

Em relação ao metatema *contexto institucional*, onde foram agrupados os subtemas relacionados ao contexto onde o professor de Educação Infantil atua, podemos observar que os elementos do subtema *Funções da Educação Infantil* (54,01%), prevaleceu sobre *outros (interlocutores)* (22,6%), elementos da prática (16,2%), denominações e características (7,2%).

Dentre os elementos do subtema *Funções da Educação Infantil* destacaram-se os elementos cuidado, educação e ensino-ensinar. Estes elementos apontam para a importância das instituições de educação infantil incorporarem de maneira integrada as funções de cuidar e educar, não mais diferenciando, nem hierarquizando os profissionais e instituições nem diferenciando práticas com crianças pequenas em creches com as de mais idade na pré-escola.

Para Haddad (2006), um sistema de atendimento infantil que busca a integração deve eliminar o isolamento dos termos cuidar-educar, adicionando-se a eles o termo socialização, que segundo a autora, funciona como elemento de ligação entre cuidado e educação afastando desse modo a possibilidade rupturas no sistema de atendimento infantil, cuja ênfase hora recai sobre o cuidado hora sobre o ensino, desqualificando o conceito mais abrangente de educação.

No terceiro metatema *profissão docente*, chama-nos atenção que o subtema *o profissional* (39,7%) prevalece em relação aos demais subtemas, a saber: qualificação (24,3%); Competências/saberes profissionais (18,2%), funções/fazeres (15,3%), características (5,76%) e Valoração (4,4%). Dentre os termos agrupados no subtema *O profissional (denominações)*, o ser professor de Educação Infantil aparece então para um grupo maior de sujeitos como um *profissional*. Mas qual seria a imagem de *profissional* de Educação Infantil sugerida por estes sujeitos? Tal questionamento fomenta novas discussões sobre os diversos aspectos que permeiam essa profissão, tais como: a formação profissional, a identidade profissional, a concepção de criança e de infância.

De acordo com Bonetti (2006), as diversas formas de denominar os profissionais da educação infantil foram objeto de preocupação dos estudiosos da área, observando-se ao longo dos debates a presença de sugestões como: educador, professor de educação infantil e técnico de educação infantil. Segundo a autora, as divergências sobre a denominação foram contornadas com a LDB 9394/96, que estabeleceu a função docente para toda a educação básica, atendendo, desse modo, a uma reivindicação de parte significativa do movimento docente e dos profissionais da área da educação infantil, que defendiam a denominação e qualificação de professor tanto para o profissional da creche como para o da pré- escola.

No tópico a seguir apresentaremos a análise das respostas obtidas por meio do questionário buscando compreender a visão que os PCs têm acerca do professor de educação infantil e a compreensão dos cursistas sobre os processos de formação do professor de educação infantil.

4.3 O questionário

Os dados resultantes das questões fechadas e abertas do questionário foram organizados, conforme já dissemos, em três dimensões de análise: **imagem da profissão, processos de formação e idealização da profissão**. Para efeito dessa dissertação consideraremos apenas as duas primeiras dimensões.

A primeira dimensão reúne as questões que buscam compreender a visão que os PCs têm acerca do professor de educação infantil, seja diferenciando-o em relação ao professor de Ensino fundamental (questão 10), seja compreendendo a

relação da docência da educação infantil com questões de gênero (11), ou identificando a imagem construída para o professor de creche e de pré-escola em relação a outras profissões (questões 12, 13).

A segunda compreende as questões que visam investigar a compreensão dos cursistas sobre os **processos de formação** do professor de educação infantil, seja a partir das principais fontes de aprendizagem (questão 14), dos saberes esperados (questões 15, 16, 17 e 18) ou conteúdos da formação considerados importantes para esse profissional (questões 19, 20, 21 e 22) comparativamente ao professor de ensino fundamental.

4.3.1 Imagem da Profissão

A identidade profissional do professor está ligada às representações sociais sobre ele, ou seja, às idéias que a sociedade e os próprios professores têm sobre o trabalho que fazem.

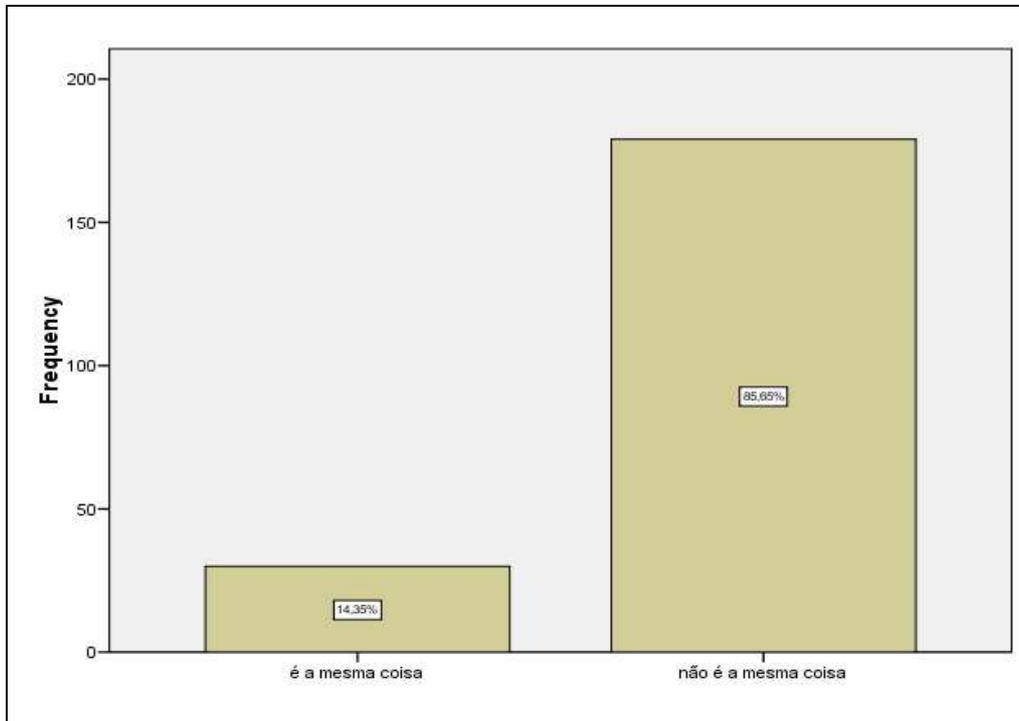
Segundo Haddad (2009, p. 87), o estudo das representações sociais acerca do trabalho do professor de Educação Infantil envolve fazer duas considerações importantes: a) diferentemente do ensino fundamental que apresenta uma trilha já estabelecida no senso comum e constituída legalmente, a educação infantil envolve o atendimento a uma etapa de vida ainda dependente do cuidado do adulto e até recentemente excluída do campo dos direitos sociais; b) por sua estreita conexão com outras políticas sociais, a educação infantil é portadora de tensões ainda não superadas e que “colocam em constante ameaça a sua identidade que vem se estruturando a duras penas”.

Assim, considerando que falar em professor de Educação Infantil é diferente de falar de professor de Ensino Fundamental visto que, apesar do trabalho possuir alguns aspectos em comum, essas profissões têm histórias diferentes e referem-se a etapas distintas da Educação Básica, com especificidades e objetivos próprios, buscamos nesse tópico apreender pistas sobre a imagem que os cursistas do PGP atribuem a esses profissionais.

Ao serem questionados sobre se na visão dos PCs ser professor de Educação Infantil e do Ensino Fundamental é/não é a mesma coisa (questão 10), as

respostas dos sujeitos indicam, num primeiro momento, uma diferenciação entre professor de Educação Infantil e professor de Ensino Fundamental.

Gráfico nº 9 - Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental na opinião de todos os sujeitos



Fonte: Autora, 2011

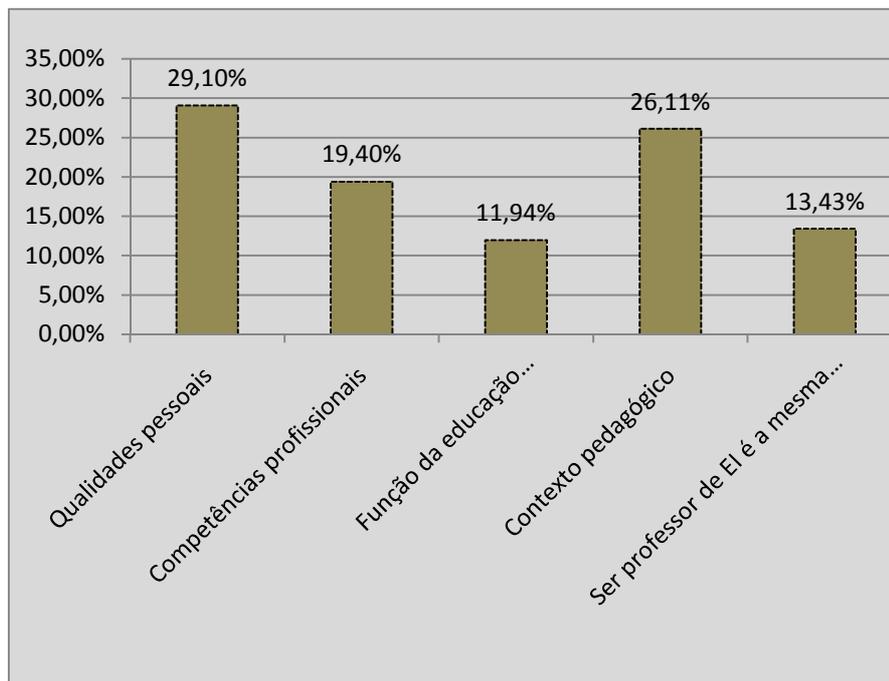
Como podemos observar no Gráfico 7, 132 (85,65%) sujeitos afirmam que ser professor de Educação Infantil e ser professor de Ensino Fundamental não é a mesma coisa enquanto que 30 (14,35%) consideram que é a mesma coisa.

As respostas dos professores cursistas (PC) que atuam em diversas áreas como justificativas para explicar se as profissões são ou não as mesmas foram submetidas à análise de conteúdo, chegando-se a quatro categorias: **qualidades pessoais; competência profissional/formação específica; função da educação infantil/preparação para os anos seguintes; contexto pedagógico.**

Para efeito da leitura do discurso dos sujeitos, utilizamos a sigla PC's para indicar o Professor Cursista e apresentamos a numeração que identifica sua área de atuação. Assim, os PC's com numeração de 1 a 134 atuam no **Ensino Fundamental**; de 135 a 174 e de 201 a 212 atuam na **Educação Infantil**; de 175 a 200 são **Outros** (atuam em outras funções, saber: diretores, coordenadores, técnicas na Secretaria de Educação).

Ao analisarmos as justificativas dos PC's que atuam no *Ensino Fundamental* observamos que para um grande grupo do total de 134 PC's, o que diferencia o professor de Educação Infantil do professor de Ensino Fundamental são as *qualidades pessoais* (29,10%) que o primeiro precisa ter.

Gráfico 10- Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil para os PC's que atuam no Ensino Fundamental



Fonte: Autora, 2011

As justificativas sublinham expressões como: *amor, dedicação, carinho, atenção, respeito, responsabilidade, gostar de crianças, compreensão, talento, ser dinâmico, ter compromisso*, o que pode ser observado nas falas a seguir:

Porque ser professor de Educação Infantil requer de você mais atenção, carinho, amor e respeito (PC 7).

Porque o professor de Educação Infantil além de professor também é mãe e ama as crianças (PC 31).

Porque professor de Educação Infantil precisa de mais atenção, afetividade e dedicação (brincar mais) (PC 65).

O professor de Educação Infantil deve ser apaixonado e ter o dom de trabalhar com os pequeninos (PC 106).

Um percentual menor de sujeitos (26,11%) encontra-se na quarta categoria denominada **contexto pedagógico**. Neste grupo estão as justificativas dos PC's que atuam no Ensino Fundamental que associam a imagem de professor(a) de Educação Infantil àquele que desenvolve um trabalho com crianças pequenas, atividades específicas da área para a faixa etária, que reconhece sua fase de desenvolvimento e pensa nas suas reais necessidades.

Porque a linguagem deve ser outra para que essas crianças entendam e participem podendo se desenvolver (PC, 21).

Porque na Educação Infantil tem toda uma história sobre cognição da criança e outras afins. Do contrário, o cognitivo da criança já está bem mais desenvolvido (PC, 27).

Há um diferencial na forma de ser, agir, trabalhar e ministrar suas aulas e adequar a forma correta de interação (PC, 81).

O aluno da educação infantil não está apto às atividades escolares como os outros (PC, 113).

Um percentual menor de sujeitos (19,40%) apresenta justificativas que se enquadram na segunda categoria, **Competência profissional/Formação específica**, acentuando as competências profissionais do professor de educação infantil utilizando as seguintes expressões: *formação, preparo e capacitação*. Associam a imagem de professor de Educação Infantil à necessidade de preparo para atuar com crianças pequenas, adquirido através da formação inicial ou continuada. Essa constatação se apóia em especial nas seguintes falas:

Porque o professor de educação Infantil precisa ser capacitado e bastante orientado para que possa trabalhar de acordo com a idade do aluno (PC 33).

Precisa de formações continuadas diferentes, pois a clientela merece uma atenção especial e diferenciada (PC 67).

Elas precisam de mais preparo (PC 84).

Para ser professor de Educação Infantil precisa estar apto e capacitado para ensinar a Educação Infantil (PC 98).

Finalmente, um percentual ainda menor de sujeitos (11,94%) apresenta justificativas relacionadas à função da educação infantil como **base/ preparação para os anos seguintes**, com expressões como: base, base de tudo e alicerce. A imagem de professor de Educação Infantil parece estar associada àquele que prepara a criança ou o aluno para o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a Educação infantil seria a base para o ensino fundamental, o professor de educação infantil aquele que é responsável por construir essa base, o alicerce para o que vem a seguir e a criança/aluno, o sujeito que se prepara para a etapa posterior.

Porque trabalha a base do conhecimento da criança (PC, 6).

Tudo é um começo um alicerce só que o fundamental alfabetiza mais (PC, 61).

Porque na Educação Infantil a criança está sendo preparada para as demais séries (PC, 161).

O aluno na Educação Infantil está em um processo de crescimento, iniciando sua vida escolar, ou seja, a base de tudo (PC, 190).

Para o grupo que considera que *ser professor de Educação infantil é a mesma coisa que ser professor de Ensino Fundamental* (13,43%) as justificativas voltam-se às **qualidades pessoais**, ressaltando sentimento, valores e atitudes esperados para ambas as profissões.

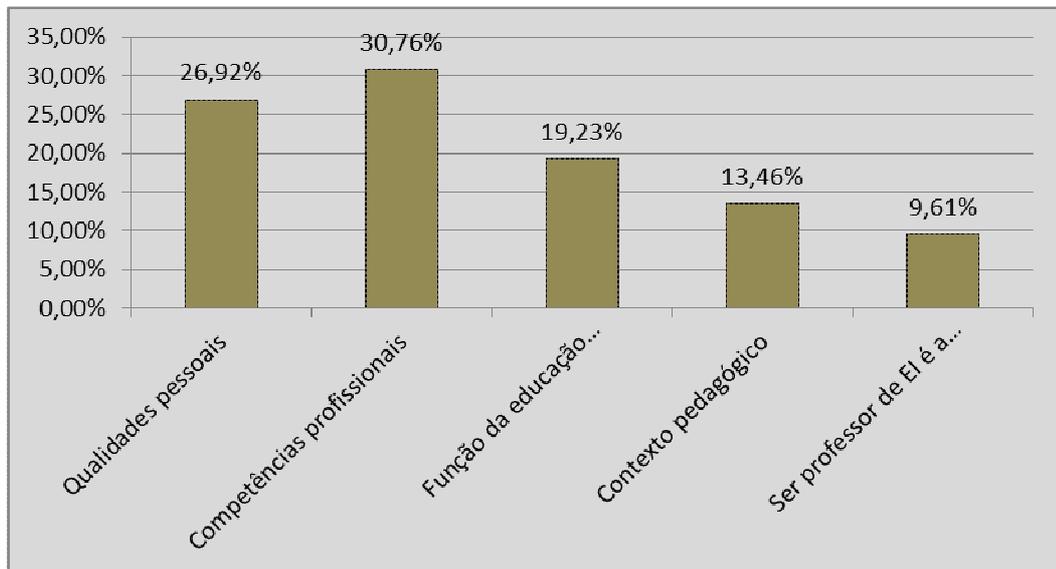
A profissão é a mesma, tenho que ter muito amor para dar (PC 1)

Tanto o professor de Educação Infantil como Fundamental tem que ter responsabilidade, paciência e dedicação (PC, 13).

Ambas têm que ter muita dedicação afinada de amor, compreensão e compromisso (PC, 14).

Por que em qualquer função que você ocupe, o fundamental é ter compromisso e responsabilidade (PC 80).

Gráfico 11- Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil para os PC's que atuam na Educação Infantil



Fonte: Autora, 2011

Diferentemente dos professores que atuam no Ensino Fundamental, entre os professores cursistas que atuam na Educação Infantil observamos que a maioria (30,76%) considera que a diferença entre ser professor de Educação Infantil e professor de Ensino Fundamental situa-se na categoria **competência profissional/formação específica**.

As justificativas abaixo sublinham expressões como: graduação e preparação especial aparecem como condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho do professor com crianças pequenas.

Pois a Educação Infantil requer uma preparação especial (PC 148).

Porque o professor de Educação Infantil deve ter uma graduação e um preparo especial (PC 164).

Porque trabalhar com Educação Infantil requer preparos e cuidados especiais (PC 166).

Chama atenção ao fato de que uma significativa parcela de sujeitos (26,92%) estabelece relação figura do professor de Educação Infantil e o de professor de Ensino fundamental encontra-se nas **qualidades pessoais** que o primeiro deve ter.

Para trabalhar com crianças de educação Infantil você precisa amar as crianças e ter muita paciência e compreensão (PC 143).

O professor de Educação Infantil deve ficar mais atento e as vezes até fazer o papel de babá (PC 146).

Na Educação Infantil estamos trabalhando com crianças que requer um acolhimento como se fosse uma segunda mãe (PC 156).

Uma parcela significativa de sujeitos que atuam na Educação Infantil (19,23%) atribuem à Educação Infantil a preparação para os anos seguintes de escolarização situando sua justificativa na categoria **função da educação infantil/preparação para os anos seguintes**:

Porque a educação Infantil é a base de toda a educação (PC 144).

Porque na Educação Infantil o professor prepara a criança para a alfabetização (PC 152).

Porque a Educação Infantil é uma base, ou seja, um alicerce (PC 167).

Um percentual menor de sujeitos, (15%), encontra-se na quarta categoria denominada **contexto pedagógico**.

Porque a educação Infantil é trabalhada com criancinhas e o ensino fundamental com adolescente e adultos (PC 141)

Porque as práticas pedagógicas utilizadas na educação Infantil é mais variada que do ensino Fundamental, isto não quer dizer que a metodologia não irá ser diversificada (PC 147).

Porque são bem diferentes as formas e as maneiras de lidar com crianças (PC 171).

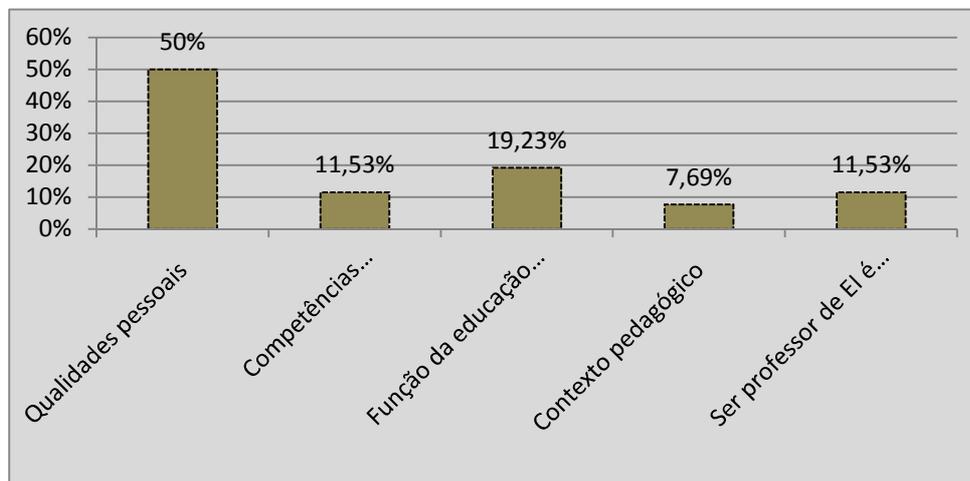
Para o grupo de professores cursistas que atuam na Educação Infantil que considera que *ser professor de Educação infantil é a mesma coisa que ser professor de Ensino Fundamental* (10%) justificam que as **qualidades pessoais** são essenciais a ambas as profissões, ressaltando compromisso e responsabilidade esperados em seus exercícios.

O compromisso de ser educador é o mesmo, o trabalho desenvolvido é que tem outro direcionamento.

Porque temos que ter as mesmas responsabilidades com as crianças na sua formação (PC 136).

Eu considero que é a mesma coisa porque requer o mesmo compromisso com a aprendizagem dos educandos. O objetivo maior é a aprendizagem (PC 135).

Gráfico 12- Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil para os PC's que atuam em outras funções (Diretor, coordenador, técnicos da Secretaria de Educação)



Fonte: Autora, 2011

Do total de PC's que atuam em outras funções como diretores, coordenadores e técnicos da secretaria, participante da pesquisa, 50% respondeu que ser professor de educação Infantil é diferente de ser professor do Ensino Fundamental justificando que ao primeiro são necessárias habilidades, sensibilidade e responsabilidade, termos vinculados à categoria **qualidades pessoais**.

A responsabilidade, o amor e o compromisso têm que ter, independentemente se é de Educação Infantil ou Ensino Fundamental (PC 177).

Porque o professor precisa ter sensibilidade e gostar de trabalhar com os pequenos (PC 180)

O professor precisa mesmo ter muito amor próprio, ser mais que tudo, se dar sem cobrar, amar o que faz (PC 198).

Outros 19,33% dos professores cursistas que atuam em outras funções justificam que a diferença entre as profissões com repostas pertencentes à categoria **função da educação infantil/preparação para os anos seguintes**.

Por que o professor de educação Infantil está construindo a base e do Ensino Fundamental dando continuidade deste trabalho, a diferença é o alicerce e este deve ser construído na Educação Infantil (PC 200).

O aluno da Educação Infantil está em um processo de crescimento, iniciando sua vida escolar, ou seja, a base de tudo (PC 190).

Uma quantidade menor, ou seja, cerca de 11,53% desses sujeitos, justificaram que a diferença entre ser professor de educação Infantil e professor de Ensino fundamental reside na **competência profissional/formação específica** que o primeiro deve ter.

Porque trabalhar na educação Infantil requer toda uma didática e isso exige do professor muito estudo (PC 186).

Porque para ser professor de Educação Infantil exige muito preparo por parte do docente nesta área (PC 188).

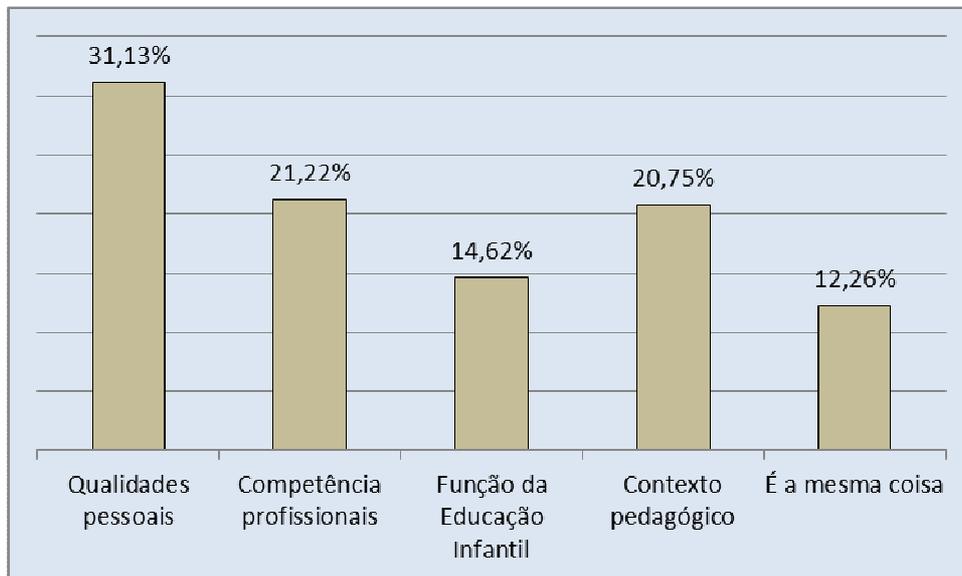
Uma menor quantidade de sujeitos (7,69%) considera que a diferença entre ser professor de Educação Infantil e professor de Ensino Fundamental situa-se na entre a categoria **contexto pedagógico**.

Porque as idades são diferentes, etapas diferentes e a inserção do aluno e adaptação são diferentes (PC 181)

Apenas 11,53% disseram não haver diferença entre a profissão de professor atribuindo a ambos a necessidade de amor e dedicação, atributo pertencente à categoria **qualidades pessoais**. A categoria **contexto pedagógico** que associa a imagem de professor(a) de Educação Infantil àquele que desenvolve um trabalho com crianças pequenas, atividades específicas da área para a faixa etária e que reconhece sua fase de desenvolvimento e pensa nas suas reais necessidades não foi registrada nas respostas deste grupo.

Por que temos que tratar todos com amor e carinho (PC 206).

Gráfico 13- Distribuição da imagem de professor de Educação Infantil para todos os PC's



Fonte: Autora, 2011

Ao se considerar, em conjunto, as respostas dos sujeitos (professor da Educação Infantil, Professor de Ensino Fundamental e outros), referentes a questão até aqui enfocada, observamos que 31,13% dos sujeitos consideram que ser professor de Educação Infantil e ser professor de Ensino Fundamental não é a mesma coisa e utilizam justificativas referentes à primeira categoria. Para eles, o que diferencia um professor de Educação Infantil do professor de Ensino Fundamental são as **qualidades pessoais** que o primeiro deve ter, em termos de sentimentos, valores e atitudes. As justificativas sublinham expressões como: amor, dedicação, carinho, atenção, respeito, responsabilidade, gostar de crianças, compreensão, talento, ser dinâmico, ter compromisso.

Uma parcela menor de sujeitos (21,22%) apresenta justificativas que se enquadram na segunda categoria, **Competência profissional/Formação específica**, acentuando as competências profissionais do professor de EI utilizando as seguintes expressões: formação, preparo, capacitação. Associam a imagem de professor de Educação Infantil à necessidade de preparo para atuar com crianças pequenas adquirido através da formação inicial ou continuada.

Uma parcela ainda menor de sujeitos, correspondente (20,75%) encontra-se na quarta categoria denominada **contexto pedagógico**, que agrupada as

justificativas que associam a imagem de professor(a) de Educação Infantil àquele que desenvolve um trabalho com crianças pequenas, atividades específicas da área para a faixa etária, que reconhece sua fase de desenvolvimento e pensa nas suas reais necessidades. As expressões mais ressaltadas são: crianças, linguagem, cognição, interação, desenvolvimento. Observamos nessa categoria, que embora as dimensões de desenvolvimento sejam consideradas, a ênfase está no desenvolvimento cognitivo da criança, algo que, na visão dos sujeitos, está em processo (ou em déficit) na educação infantil e praticamente desenvolvido no ensino fundamental. As justificativas remetem a uma imagem de criança incompleta e a um professor que precisa se adequar a essa incompletude, com linguagem, didática e forma de interagir (e até de ser) apropriadas. Por outro lado, essa parcela de sujeitos de alguma forma refere-se a aspectos da especificidade da profissionalidade docente das professoras de Educação Infantil discutida por Oliveira-Formosinho (2002); a questão é que a vulnerabilidade e dependência da família, características da criança, predominam e não são destacadas as suas competências.

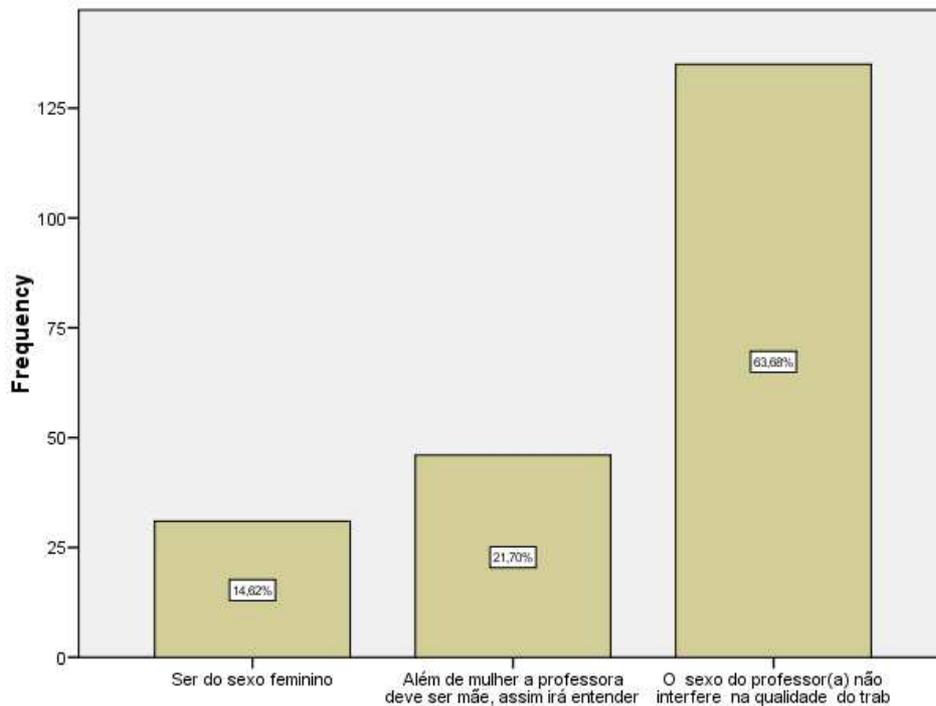
Finalmente, uma minoria de sujeitos (14,62%) apresenta justificativas relacionadas à função da educação infantil como **base/ preparação para os anos seguintes**, com expressões como: base, base de tudo e alicerce. A imagem de professor de EI parece estar associada àquele que prepara a criança ou o aluno para o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a Educação infantil seria a base para o Ensino Fundamental, o professor de EI aquele que é responsável por construir essa base, o alicerce para o que vem a seguir e a criança/aluno, o sujeito que se prepara para a etapa posterior.

Para o grupo que considera que *ser professor de Educação infantil é a mesma coisa que ser professor de Ensino Fundamental* (12,26%), grande parte das justificativas voltam-se às **qualidades pessoais**, ressaltando sentimento, valores e atitudes esperados para ambas as profissões.

Observamos, entretanto que dentre os sujeitos, o grupo de professores cursistas que atua na Educação Infantil foi o que atribuiu maior parte das justificativas relacionadas à categoria **competência profissional/formação específica**. A utilização de termos como preparo, qualificação e capacitação podem ser indícios de um processo de mudança dos sentidos atribuídos a esta profissão por este grupo de sujeitos.

O grande valor atribuído às qualidades pessoais associadas à imagem do professor de Educação Infantil por um grupo considerável de sujeitos confirma os indícios obtidos na técnica de associação livre de que a representação social de professor de EI dos professores cursistas do PGP esteja organizada fortemente em função de atributos afetivos, tais como *amor e amar*.

Gráfico 14 – Distribuição das opiniões dos sujeitos sobre a relação entre gênero e trabalho docente na Educação Infantil.



Fonte: Autora, 2011

Quanto à relação gênero e trabalho docente na Educação Infantil (questão 11), a maioria dos sujeitos afirma que o gênero pouco interfere na docência em educação infantil. Conforme pode ser observado no gráfico 9, do total dos participantes, 63,67% afirmam que *O sexo do professor(a) não interfere na qualidade do trabalho ofertado às crianças pequenas*; 21,69% acredita que *Além de mulher, a professora deve ser mãe, assim irá entender melhor as exigências das crianças* e 14,62% dos sujeitos responderam que para ser professor de Educação Infantil é necessário *ser do sexo feminino*.

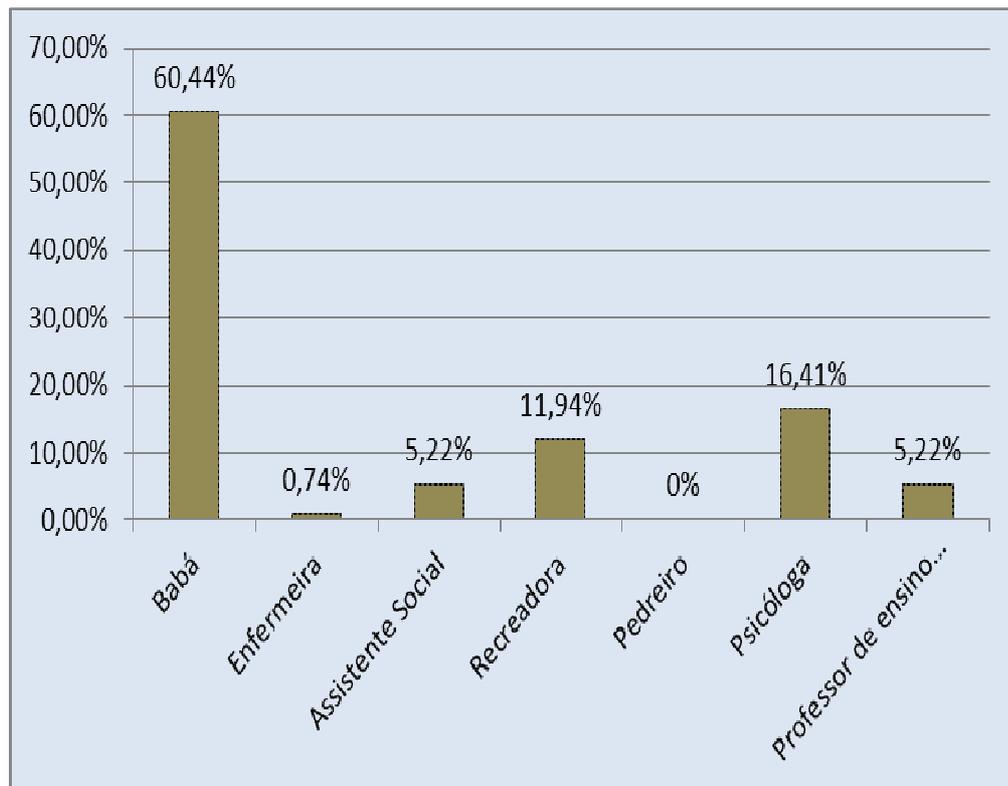
O estudo destes resultados aponta um encontro com as proposições de Carvalho (2007), em sua pesquisa sobre o trabalho docente na Educação Infantil. A

autora, tomando por base Badinter (1993) argumenta que a maternagem não tem sexo, se aprende no fazer diário e que cuidar de crianças pode ser realizado por ambos os sexos a depender das experiências provenientes de seu contexto cultural.

As observações realizadas por Carvalho em diferentes momentos de seu estudo revelaram que, assim como as mulheres, os homens aprendem a cuidar e que homens diferentes cuidam de diferentes formas e que mulheres diferentes cuidam de formas diversas não havendo assim, “[...]um jeito universal masculino ou feminino de maternar ou cuidar” (CARVALHO, 2007, p. 106).

Com relação às profissões que mais se aproximam das profissões de professor de creche e de pré-escola (questões 12 e 13 respectivamente), chegamos aos seguintes resultados.

Gráfico 15 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam no Ensino Fundamental sobre como vêem a profissão de professor de creche

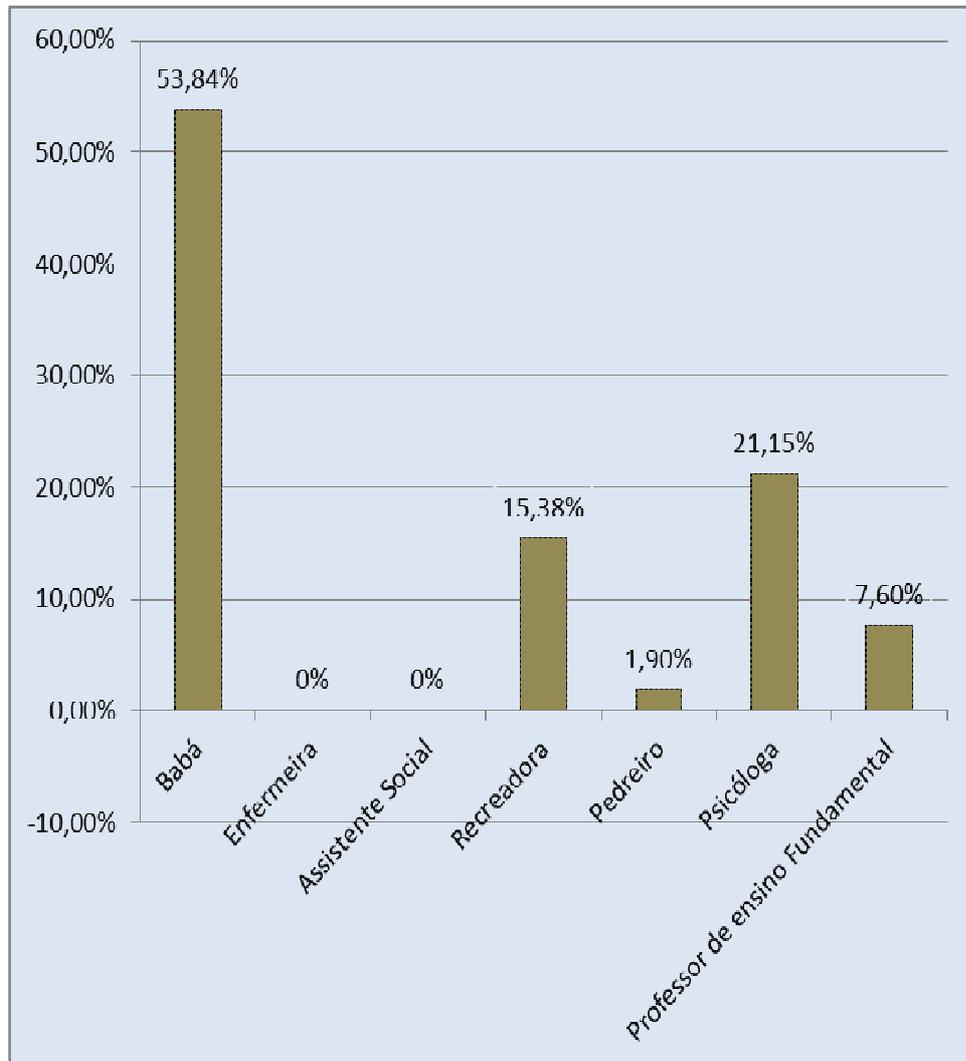


Fonte: Autora, 2011

De acordo com o gráfico 10, que para PC's que atuam no Ensino Fundamental da Educação Infantil a profissão de professor de creche está mais próxima a *babá* (60,44%), seguida de *Psicóloga* (16,41%); *Recreadora* (11,94%);

Assistente Social (5,22%); Enfermeira (0,74). Apenas 7,60% associaram a profissão de professor de educação Infantil à profissão de professor de ensino Fundamental.

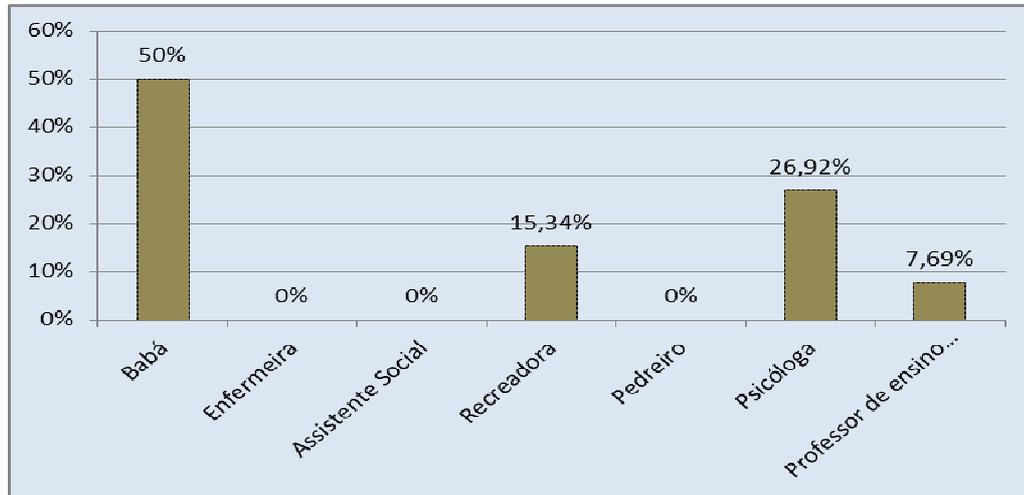
Gráfico 16 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam na Educação Infantil sobre como vêem a profissão de professor de creche



Fonte: Autora, 2011

Conforme pode ser observado no gráfico 10, para os professores da Educação Infantil a profissão de professor de creche está mais próxima a *babá* (53,84%) do que em relação a qualquer outra profissão da lista oferecida. Uma minoria associou a profissão de professor de creche à de *Psicóloga* (21,15%); *Recreadora* (15,38%). Apenas 7,60% associou a profissão de professor de educação Infantil à profissão de *Professor de ensino Fundamental*.

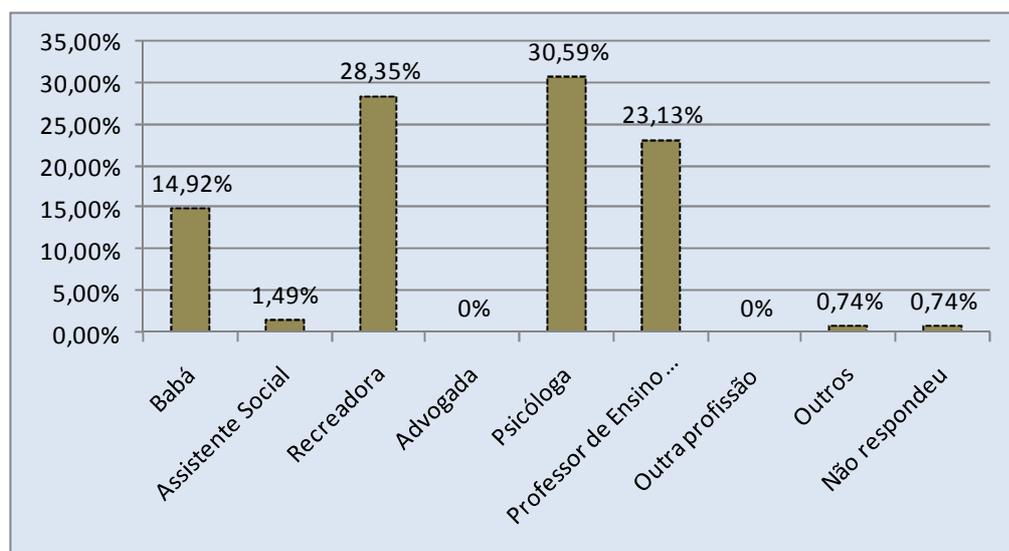
Gráfico 17 – Distribuição das opiniões dos PC's que atuam em outras funções (Diretor, Coordenador Pedagógico, Técnicos da SME) sobre como vêem a profissão de professor de creche



Fonte: Autora, 2011

Em relação à imagem associada à profissão de professor de creche, para os PC's que atuam em outras funções, esta profissão se aproxima prioritariamente à profissão de *Babá* (50%), seguida de: *Psicóloga* (26,92%); *Recreadora* (15,34%) e *professor de ensino fundamental* (7,69%).

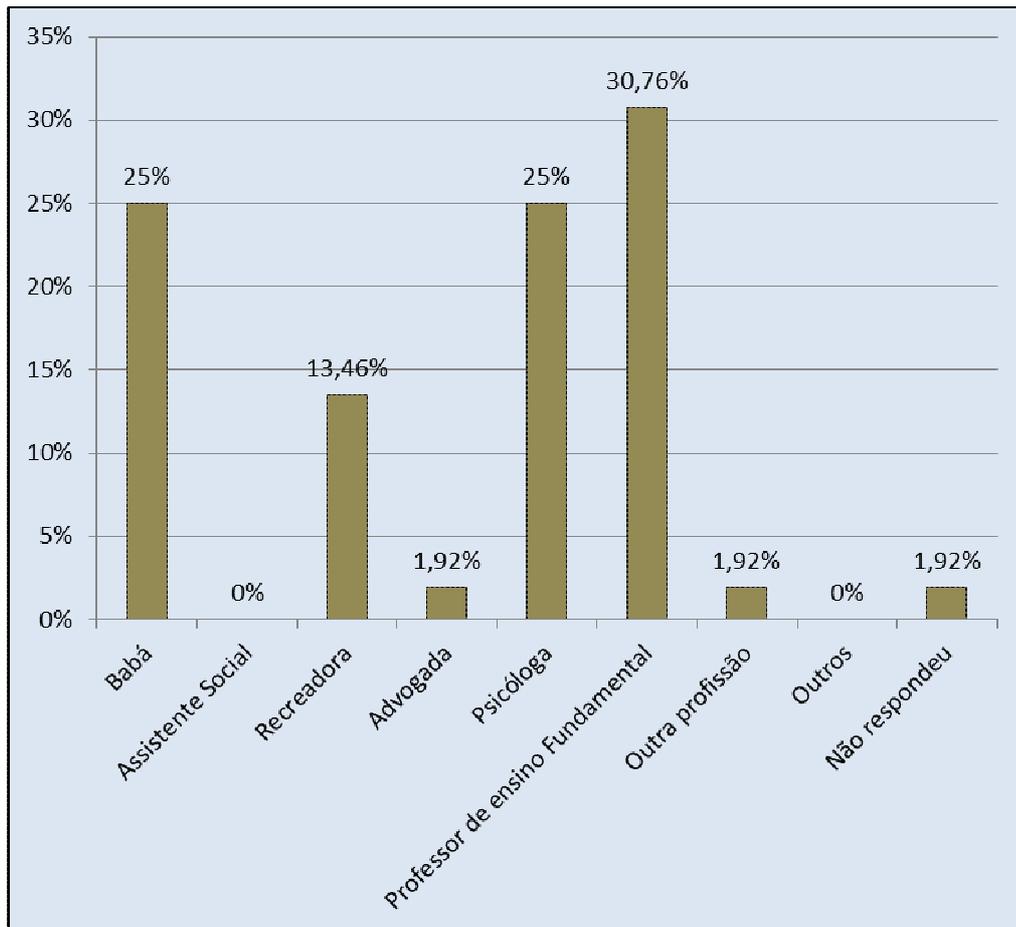
Gráfico 18 - Distribuição das opiniões dos PC's que atuam no Ensino Fundamental sobre como vêem a profissão de professor de pré-escola.



Fonte: Autora, 2011

Diferentemente dos PC's que atuam na Educação Infantil os que atuam no Ensino Fundamental consideram que a profissão de professor de pré-escola está mais próxima de *Psicóloga* (30,59%), seguida de *Recreadora* (38,35%); *professor de Ensino Fundamental* (23,13%), *babá* (14,92%); *Assistente Social* (1,92).

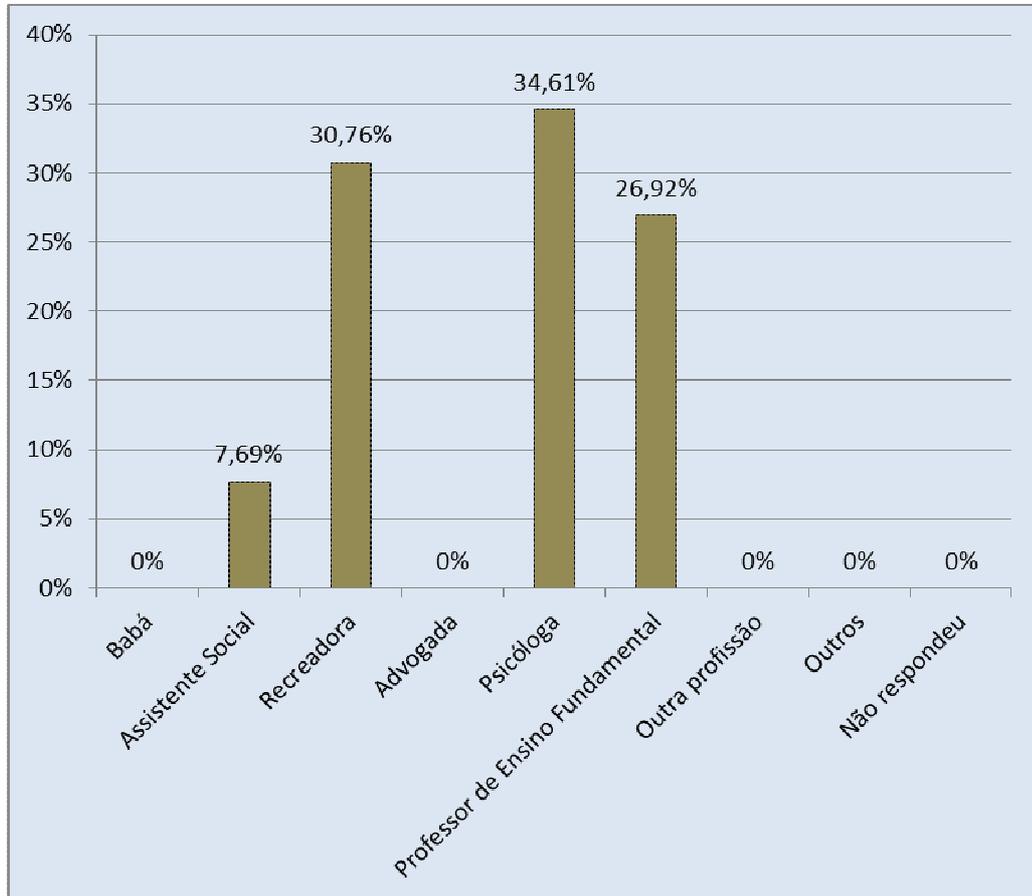
Gráfico 19 - Distribuição das opiniões dos PC's que atuam na Educação Infantil sobre como vêem a profissão de professor de pré-escola.



Fonte: Autora, 2011

Para os PC's que atuam na Educação Infantil a profissão de professor de pré-escola está mais próxima de *professor de Ensino Fundamental* (30,76%), seguida de *babá* (25%); *psicóloga* (25%); *Recreadora* (13,46%); *Advogada* (1,92%). Tais resultados demonstram que a histórica diferenciação entre cuidar e educar está presente com bastante força no imaginário dos PC's, reforçando indícios de que compartilham uma concepção parcial de Educação Infantil, por priorizarem a pré-escola numa perspectiva escolarizante.

Gráfico 20- Distribuição das opiniões dos PC's que atuam em outras funções (Diretor, Coordenador Pedagógico, Técnicos da SME) sobre como vêem a profissão de professor de pré-escola



Fonte: Autora, 2011

Já para o grupo de PC's que atuam em outras funções (Diretores, coordenadores e técnicos da Secretaria de Educação) a profissão de professor de de pré-escola se aproxima mais da profissão de *Psicóloga*(34,61) seguida de *professor de Ensino Fundamental* *Psicóloga* (34,61%), seguida de *Recreadora* (30,76%); *professor de Ensino Fundamental* (26,92%); *Assistente Social* (7,69).

Ao considerarmos o conjunto de dados referentes às profissões apontadas pelos sujeitos como mais próximas da profissão de professor de creche e da profissão professor de pré-escola observa-se que em ambos os casos, embora em proporções diferentes, ser professor de Educação Infantil pressupõe, antes de tudo, apresentar **qualidades pessoais**. O fato da profissão de professor de professor(a) de creche estar associada à profissão de babá e da profissão de professor(a) de pré-escola estar vinculada, em primeiro lugar, à profissão de *psicólogo(a)* pode

estar indicando que na opinião dos PCs tanto o professor de creche quanto o de pré-escola é aquele que prioritariamente ama e cuida, mas também é um orientador para a vida.

Por outro lado, é interessante observar que de forma distinta da imagem atribuída à profissão de professor de creche, os PCs associam a profissão de professor de pré-escola à profissão de professor de Ensino Fundamental. Neste caso é possível inferirmos que a este profissional, na opinião dos sujeitos, seja requerido algo mais para o desenvolvimento do trabalho.

4.3.2 Processos de Formação

Essa dimensão busca investigar como os cursistas compreendem os processos de formação do professor de educação infantil a partir das principais fontes de aprendizagem, dos saberes e dos conteúdos da formação considerados importantes.

Sales (2007, p. 158) expressa que a formação, como fator social importante na vida de qualquer ser humano, influencia de modo considerável suas formas de conceber a realidade. Segundo a autora, os cursos de formação devem proporcionar reflexões sobre temas mais recorrentes das representações, ou seja, proporcionar reflexões acerca de assuntos que inquietam os professores e que interferem na sua prática pedagógica. “Assim, assuntos referentes à profissionalidade docente, isto é, aos papéis específicos do professor de Educação infantil, por exemplo, deve ser alvo de debates constantes em todos os cursos de formação”.

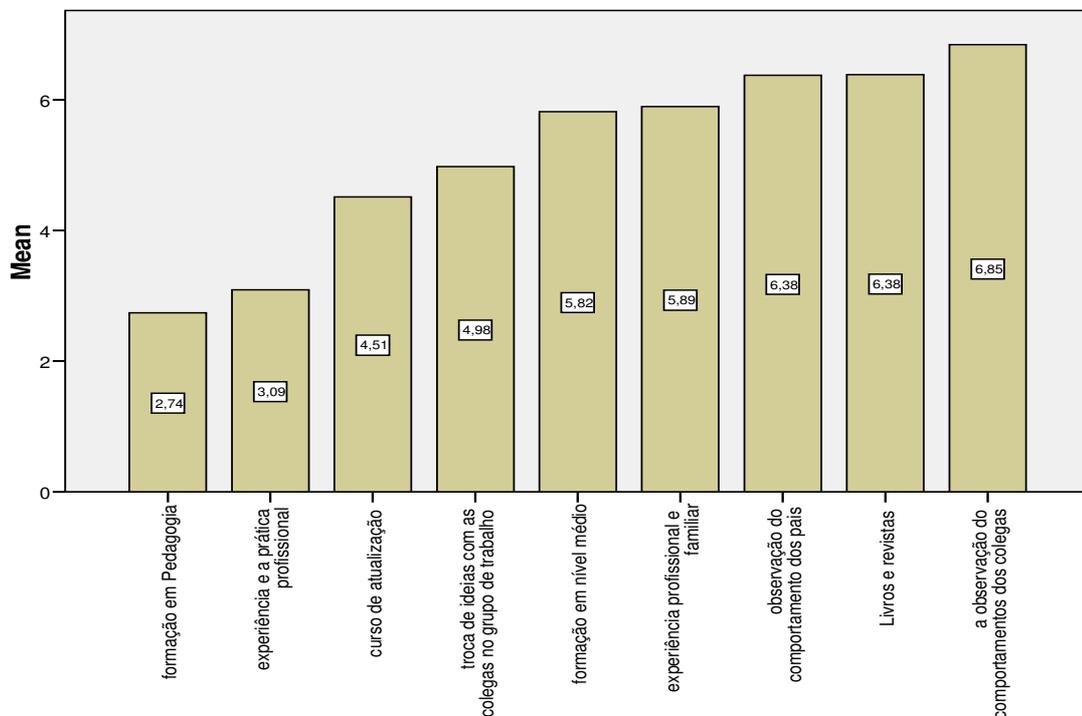
Feita esta observação, o primeiro ponto que será enfatizado é referente às fontes de informações consideradas pelos PCs como necessárias ao desempenho exitoso do professor de Educação Infantil.

Para responder à questão sobre as principais *fontes de aprendizagem* do professor de educação infantil (questão 14), os sujeitos foram solicitados a ordenar em ordem crescente de importância uma lista de 9 itens. Conforme pode ser verificado no Gráfico 2 as fontes de aprendizagem consideradas de maior grau de importância para os sujeitos são: formação em Pedagogia (2,74), seguida de experiência e a prática profissional (3,09), curso de atualização (4,51), troca de idéias com os colegas no grupo de trabalho (4,96%), formação em nível médio

(5,82), experiência profissional e familiar (5,89), observação do comportamento dos pais (6,38), livros e revistas (6,38), a observação do comportamento dos colegas (6,85).

Considerando-se que quanto menor a média maior o grau de importância atribuída ao tópico, observa-se que os três itens considerados como principais fontes de aprendizagem estão relacionados à formação (inicial e continuada) e à experiência advinda da prática profissional. Esse resultado é bem distinto das tendências observadas na técnica de associação livre e na análise da dimensão anterior (imagem da profissão) em que competências profissionais referentes à formação não se faziam expressivas. Podemos também inferir que o maior grau de importância atribuída à formação em Pedagogia como principal fonte de aprendizagem do professor de Educação Infantil esteja relacionado ao fato de os sujeitos serem profissionais em exercício em processo de formação no referido curso.

Gráfico 21 - Fontes de aprendizagem por ordem de importância



Fonte: Autora, 2011

Para identificarmos os **saberes** considerados importantes para o professor de educação infantil, solicitamos aos sujeitos que de uma lista de 22 itens,

assinalassem todos saberes que se aplicam (questão 15). Em seguida, eles foram solicitados a destacar os cinco tópicos de maior importância, ordenando-os por ordem de importância (questão 16). A mesma lista foi apresentada para se assinalar os saberes considerados importantes para o professor de Ensino Fundamental (questões 17 e 18).

A Tabela 5 apresenta as respostas relativas aos saberes considerados importantes para o professor de Educação Infantil. A primeira coluna mostra a média percentual de sujeitos que marcaram o item como um dos saberes esperados para o professor de educação infantil. A segunda coluna mostra os itens mais eleitos entre os cinco saberes considerados mais importantes.

Tabela 5 - Saberes das professoras de Educação Infantil: médias dos percentuais de escolha e proporção de confirmação em porcentagem.

| Saberes | Seleção espontânea | Seleção refletida | Confirmação da escolha |
|---|--------------------|-------------------|------------------------|
| Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade | 90 | 30,2 | 33,56 |
| Dar carinho | 90 | 68,7 | 76,33 |
| Zelar pela integridade física da criança | 89,1 | 50,7 | 56,90 |
| Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor de educação | 86,3 | 42,7 | 49,48 |
| Organizar brincadeiras | 83,9 | 27,5 | 32,78 |
| transmitir valores | 80,6 | 50,2 | 62,28 |
| Brincar | 80,1 | 28 | 34,96 |
| Participar de reuniões pedagógicas | 79,6 | 25,6 | 32,16 |
| Registrar brincadeiras , produções de aprendizagem de cada criança e do grupo | 79,6 | 20,9 | 26,26 |
| Preparar o ambiente físico | 73,5 | 31,8 | 43,27 |
| Realizar pesquisas | 69,7 | 18 | 25,82 |
| Utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação | 65,9 | 10,4 | 15,78 |
| Ensinar a ler e a escrever | 64,9 | 30,3 | 46,69 |
| Ensinar conteúdos escolares | 60,2. | 20,4 | 33,89 |
| Participar da gestão da instituição | 48,3 | 4,7 | 9,73 |
| Planejar atividades de recuperação e reforço | 47,9 | 8,5 | 17,75 |
| Aplicar as diretrizes curriculares e outras determinações legais | 46,9 | 2,8 | 5,97 |
| Alimentar | 41,2 | 12,3 | 29,85 |
| Dar remédio e fazer curativo | 38,4 | 5,2 | 13,54 |
| Trocar fraldas | 37,4 | 2,8 | 7,49 |
| Banhar | 37,4 | 3,3 | 8,82 |

Fonte: Autora, 2011

Quando inquiridos sobre o que um professor de educação infantil deve saber, os itens mais assinalados, com frequência superior a 70%, foram: Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade (90%); Dar carinho (90%); Zelar pela integridade física da criança (89,1%); Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor de educação (86,3%); Organizar brincadeiras (83,9%); transmitir valores (80,6%); Brincar (80,1%); Registrar brincadeiras, produções de aprendizagem de cada criança e do grupo (79,6%); Preparar o ambiente físico (73,5%). Os itens menos assinalados foram aqueles que geralmente fazem parte das tarefas dos profissionais que lidam com crianças bem pequenas: Dar remédio e fazer curativo (38,4%); Trocar fraldas (37,4%); Banhar (37,4%).

Em uma situação de escolha refletida, os itens que recebem maior grau de confirmação de escolha são aqueles relacionados às competências pessoais: Dar carinho (68,7%); Zelar pela integridade física das crianças (50,7%) e Transmitir valores (50,2%). Vale assinalar que os tópicos: Organizar brincadeiras; Brincar; e Registrar brincadeiras, produções de aprendizagem de cada criança e do grupo, que no primeiro momento foram considerados importantes, na situação refletida foram os menos escolhidos. Vale destacar que estes tópicos têm sido insistentemente apontados na área como específicos do trabalho do professor de educação infantil. Neste sentido, cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), reconhecendo as peculiaridades das crianças de 0 a 5 anos apontam a *brincadeira*, juntamente com as interações como os dois grandes eixos da prática pedagógica que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil.

Por outro lado, o fato do item *Registrar brincadeiras, produções de aprendizagem de cada criança e do grupo* pertencer ao grupo dos saberes menos escolhidos pelos cursistas, tanto pode estar demonstrando o desconhecimento das implicações da brincadeira e do brincar no desenvolvimento infantil e cultura da infância, quanto o não reconhecimento da importância do registro como instrumento que favorece a reflexão do cotidiano das crianças encerrando assim, possibilidades formativas.

A este propósito, Lopes (2009, p. 64) ressalta que nos registros transparecem não apenas conteúdos e atividades, mas também emoções, sentimentos, movimentos próprios das crianças, da Educação Infantil e do professor de um grupo

específico, ou seja, “as especificidades da criança, do educador e da instituição de Educação Infantil”

O registro é, assim, elemento imprescindível ao trabalho docente na Educação Infantil, apresentando-se ancorado em determinado planejamento, e com ele, uma concepção de criança e de Educação Infantil.

A Tabela 6 apresenta as respostas relativas aos saberes considerados importantes para o professor de Ensino Fundamental.

Tabela 6. Saberes das professoras de Ensino Fundamental: médias dos percentuais de escolha e proporção de confirmação

| Saberes | Seleção espontânea | Seleção refletida | Confirmação da escolha |
|---|--------------------|-------------------|------------------------|
| Ensinar a ler e a escrever | 88,1 | 61 | 69,24 |
| Transmitir valores | 88,1 | 56,7 | 64,36 |
| Participar de reuniões pedagógicas | 88,1 | 31 | 35,19 |
| Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade | 87,6 | 41 | 46,80 |
| Realizar pesquisas | 86,2 | 38,1 | 44,20 |
| Ensinar conteúdos escolares | 84,8 | 40 | 47,17 |
| Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor de educação | 83,8 | 56,7 | 67,66 |
| Zelar pela integridade física da criança | 81,9 | 26,7 | 32,60 |
| Utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação | 78,1 | 21,9 | 28,04 |
| Registrar brincadeiras, produções de aprendizagem de cada criança e do grupo | 77,6 | 8,6 | 11,08 |
| Dar carinho | 72,9 | 35,7 | 48,97 |
| Organizar brincadeiras | 67,6 | 11,4 | 16,86 |
| Preparar o ambiente físico | 63,8 | 15,7 | 24,61 |
| Aplicar as diretrizes curriculares e outras determinações legais | 59,5 | 11 | 18,49 |
| Brincar | 55,7 | 4,8 | 8,62 |
| Participar da gestão da instituição | 53,8 | 8,6 | 15,99 |
| Planejar atividades de recuperação e reforço | 48,7 | 22,4 | 46,00 |
| Alimentar | 21,9 | 3,3 | 15,07 |
| Dar remédio e fazer curativo | 18,6 | 1 | 5,38 |
| Banhar | 8,6 | 0,5 | 5,81 |

Fonte: Autora, 2011

Em relação aos saberes necessários ao professor de Ensino Fundamental, os tópicos mais assinalados pelos sujeitos de forma espontânea e com frequência igual ou superior a 70% foram: Ensinar a ler e a escrever (88,1%); Participar de reuniões pedagógicas (88,1%); Transmitir valores (88,1%); Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade (87,6%); Realizar pesquisas (86,2%); Ensinar conteúdos escolares (84,8%); Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor de educação (83,8%); Zelar pela integridade física da criança (81,9%); Utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (78,1%); Registrar brincadeiras, vivências, produções de aprendizagem de cada criança e do grupo (77,6%); Dar carinho (72,9). Os itens menos assinalados foram: Alimentar (21,9%); Dar remédio e fazer curativo (18,6%); Banhar (8,6%); Trocar fraldas (7,1%).

Quando solicitados a indicar, de forma refletida os saberes mais importantes ao professor de Ensino Fundamental, os mais assinalados foram: Ensinar a ler e escrever (61%); planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor de educação (56,7%); transmitir valores (56,7%). Os que foram eleitos por mais de 70% dos sujeitos na escolha espontânea, mas na escolha refletida sofreram significativa queda de percentual foram: Dar carinho (35,75%); zelar pela integridade física da criança (26,7%); Utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (21,9%); Registrar brincadeiras, produções de aprendizagem de cada criança e do grupo (8,6%).

Constata-se que ao contrário dos saberes considerados como necessários ao professor de Educação infantil, os sujeitos apontam os saberes relacionados à **competência profissional/formação específica** como indispensáveis no exercício do professor de Ensino Fundamental. Dos saberes relacionados à **competências pessoais**, apenas transmitir valores está entre os considerados mais importantes.

Para identificarmos os **componentes curriculares** que na opinião dos sujeitos devem ser contemplados nos cursos de formação de professor(a) de Educação Infantil, foi solicitado aos PCs que de uma lista de 20 itens, assinalassem todos os conteúdos que se aplicam (questão 19). Em seguida, eles foram solicitados a destacar os cinco tópicos de maior importância, ordenando-os por ordem de importância (questão 20). A mesma lista foi apresentada para se assinalar os componentes curriculares que devem ser contemplados nos cursos de formação de professor de Ensino Fundamental (questões 21 e 22).

A tabela 7 apresenta as respostas dos sujeitos relativas aos **componentes curriculares** que devem ser contemplados nos cursos de formação de professor(a) de Educação Infantil.

Tabela 7 - Componentes curriculares dos cursos de formação de professor(a) de Educação Infantil: médias dos percentuais de escolha e proporção de confirmação

| Componentes Curriculares | Seleção espontânea | Seleção refletida | Confirmação da escolha |
|---|---------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Jogos e Brincadeiras | 97,2 | 69,8 | 71,81 |
| Literatura Infantil | 92,9 | 58,5 | 62,97 |
| Práticas Educativas com Crianças Pequenas | 89,6 | 56,1 | 62,61 |
| Desenvolvimento Infantil | 86,3 | 63,7 | 73,81 |
| Alfabetização | 84,9 | 55,2 | 65,02 |
| Arte | 79,7 | 23,6 | 29,61 |
| Educação Inclusiva | 74,1 | 33 | 44,53 |
| Saúde na Infância | 61,8 | 12,7 | 20,55 |
| Movimento Corporal | 60,8 | 15,6 | 25,66 |
| Didática | 59,9 | 30,7 | 51,25 |
| Educação Física | 54,2 | 3,3 | 6,09 |
| Educação Ambiental | 49,5 | 8 | 16,16 |
| Teorias Pedagógicas | 48,6 | 20,8 | 42,80 |
| Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa | 45,8 | 10,4 | 22,71 |
| Cuidado com bebês | 43,9 | 09 | 20,50 |
| Metodologia do Ensino de Matemática | 39,2 | 3,8 | 9,69 |
| Gestão Educacional | 32,5 | 5,2 | 16,00 |
| Metodologia do Ensino de Ciências Naturais | 32,1 | 0,5 | 1,56 |
| Metodologia do Ensino de História e Geografia | 31,1 | 0,5 | 1,61 |
| Leis | 29,2 | 9,9 | 33,90 |

Fonte: Autora, 2011

Em relação aos componentes curriculares que devem ser contemplados nos cursos de formação de professor de Educação Infantil os dados apontam que os itens mais assinalados pelos sujeitos em situação espontânea, foram: Jogos e Brincadeiras (97,2); Literatura Infantil (92,9%); Práticas Educativas com Crianças Pequenas (89,6%); Desenvolvimento Infantil (86,3%); Alfabetização (84,9%). Os itens menos assinalados foram: Metodologia do Ensino de Matemática (39,2%); Gestão Educacional (32,1%); Metodologia do Ensino de Ciências Naturais (32,1%); Metodologia do Ensino de História e Geografia (31,1%); Leis (29,2%).

Mediante a tarefa de selecionar refletidamente os cinco itens mais importantes, permanecem entre os itens mais assinalados pelos PC's: Jogos e

Brincadeiras (68,8%); Literatura Infantil (58,8%); Práticas Educativas com Crianças Pequenas (56,1%); Desenvolvimento Infantil (63,7%); Alfabetização (55,2%).

Chama-nos atenção o fato, de que os componentes *Arte e Movimento Corporal* tiveram queda considerável em percentual de confirmação de escolha, ou seja, frequência superior a 50% na primeira coluna e abaixo de 30% na segunda. Vale ressaltar que estes componentes são consideradas neste estudo como duas dimensões características da fase infantil. Entendemos que esse resultado pode estar relacionado à ausência dos fundamentos teóricos/metodológicos básicos necessários ao desenvolvimento de tais atividades ao longo da formação dos PCs.

A Tabela 8 apresenta as respostas relativas aos **componentes curriculares** que, na opinião dos sujeitos devem ser contemplados nos cursos de formação de professor(a) de professor de Ensino Fundamental

Tabela 8 - Componentes curriculares dos cursos de formação de professor(a) de Ensino Fundamental: médias dos percentuais de escolha e proporção de confirmação

| Componentes Curriculares | Seleção espontânea | Seleção refletida | Confirmação da escolha |
|---|---------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Educação Inclusiva | 81 | 45,5 | 56,17 |
| Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa | 79,6 | 46 | 57,79 |
| Alfabetização | 76,8 | 56,9 | 74,09 |
| Jogos e Brincadeiras | 76,8 | 41,7 | 54,30 |
| Didática | 73,5 | 46,9 | 63,81 |
| Metodologia do Ensino de Matemática | 73 | 22,7 | 31,10 |
| Teorias Pedagógicas | 69,7 | 44,1 | 63,27 |
| Arte | 68,2 | 21,8 | 31,96 |
| Literatura Infantil | 66,8 | 35,1 | 52,54 |
| Educação Ambiental | 65,9 | 19 | 28,83 |
| Metodologia do ensino de História e Geografia | 64 | 5,2 | 8,13 |
| Educação Física | 61,6 | 09 | 14,61 |
| Metodologia do Ensino de Ciências Naturais | 60,2 | 4,7 | 7,81 |
| Práticas educativas com crianças pequenas | 53,1 | 21,8 | 41,05 |
| Leis | 51,7 | 21,8 | 42,17 |
| Movimento Corporal | 46,9 | 9,5 | 20,26 |
| Gestão Educacional | 46 | 12,3 | 26,74 |
| Saúde na Infância | 45,5 | 10,9 | 23,96 |
| Desenvolvimento Infantil | 45 | 16,1 | 35,78 |
| Cuidado com Bebês | 22,3 | 1,9 | 8,52 |

Fonte: Autora, 2011

Pelas respostas dos PCs, observamos que os componentes eleitos, de forma espontânea, e com frequência superior a 70% foram: Educação Inclusiva (81%); *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* (79,6%); *Alfabetização* (76,8%); *Jogos e Brincadeiras* (76,8%); *Didática* (73,5%); *Metodologia do Ensino de Matemática* (73%). Dentre os itens assinalados de forma espontânea, o que sofreu a maior queda foi *Metodologia da Matemática*.

Um dos aspectos que nos chama atenção nas respostas dos sujeitos referentes aos **componentes curriculares** é que *Alfabetização* é o único componente curricular eleito pelos cursistas nas duas situações (escolha espontânea e escolha refletida), como necessária tanto à formação do professor de Educação Infantil quanto à do professor de Ensino Fundamental. Talvez a presença desse componente apontado pelos sujeitos como necessário a ambas as formações deva-se ao fato de que a maioria das turmas de Educação Infantil nos municípios de origem dos PCs funcionem em salas anexas a escolas de Ensino Fundamental fazendo supor que os objetivos atribuídos à Educação Infantil nestes espaços seriam aqueles que se espera para o bom desempenho dos alunos no ensino fundamental, ou seja, aprendizagem da leitura e da escrita como base preparatória para os anos seguintes.

A este propósito, Oliveira (2007) esclarece que o trabalho com a alfabetização não deve ser negado, mas desenvolvido na perspectiva da compreensão do mundo por meio da função social da leitura e escrita em todo o contexto e tempo da educação infantil. Segundo a autora citada, a antecipação do tempo escolar para a criança, não assegura as condições necessárias para definir o seu lugar futuro na escola.

Dentro dessa perspectiva, Assis (2011), afirma que um modelo escolarizante de Educação Infantil reproduz e empobrece o fazer docente dessa etapa de educação, limitando o desenvolvimento das crianças.

De modo geral, as questões apresentadas neste estudo acarretam a necessidade de mais debates e reflexões que possam melhor fundamentar as práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil. Assim, torna-se uma tarefa ainda mais importante repensar os perfis dos professores responsáveis pelo trabalho com as crianças, analisando os conteúdos curriculares da sua formação.

A professora de Educação Infantil precisa de uma formação inicial de qualidade que lhe permita o desenvolvimento de uma prática que integre o cuidar- educar-brincar de maneira indissociável. Não se pode mais aceitar amadorismo num trabalho cujo fim é a formação de pessoas (ASSIS, 2011, p. 104).

Desse modo, há uma necessidade de repensarmos aspectos da formação dos profissionais que vão atuar em creches e pré-escolas, no sentido de permitir o conhecimento e a reflexão sobre a criança, evitando a tradicional dualidade ainda muito presente neste seguimento da educação básica e que auxilie esses profissionais para que ele possa compreender e transformar as marcas deixadas ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. Oliveira (2006)

A presente dissertação teve como objetivo *analisar as representações sociais sobre ser professor (a) de Educação Infantil dos professores cursistas do Programa Especial de Graduação de Professores (PGP)*. Para isso, apoiamo-nos na Teoria das Representações Sociais visando conhecer as suas possibilidades e aplicações à Educação; buscamos pesquisas que envolvessem os temas Formação Inicial, Formação Continuada e Saberes de professor de Educação Infantil que pudessem auxiliar na análise dos dados obtidos assim como estudos no campo do trabalho docente na Educação Infantil que fizessem uso da noção da representação social como encaminhamento teórico-metodológico. Assim, iniciamos a pesquisa empírica propriamente dita por meio da técnica de associação livre e de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas. A análise dos resultados obtidos através dos instrumentos favoreceu o entendimento mais efetivo sobre o objetivo geral que norteou o desenvolvimento da pesquisa.

Pretendemos tecer a partir de agora algumas considerações, porém não conclusivas, sobre os resultados alcançados nesse estudo, pontuando os aspectos que consideramos relevantes na pesquisa: o conteúdo do campo representacional sobre *ser professor de Educação Infantil e as possíveis semelhanças e diferenças entre ser professor de Educação infantil e ser professor de Ensino Fundamental*, partilhadas pelos professores cursistas do PGP.

Por meio da técnica de associação livre identificamos indícios de que o conteúdo do campo representacional de *professor de Educação Infantil dos*

professores cursistas do PGP trazem profundas marcas do senso comum, pois embora comportando em seu sistema central e periférico categorias distintas: *a profissão; o contexto: o interlocutor, as práticas e o cenário, qualidades pessoais e competências profissionais*, observamos que as qualidades pessoais predominam o universo semântico do objeto de estudo, *professor de Educação Infantil*. Além disso, observa-se que sua estrutura de seus elementos está organizada, fortemente, em função de *qualidades pessoais*, expressas através das palavras: *amor, responsabilidade, paciência-calma, dedicação, dinâmico*. Tal representação traz as marcas do atendimento a crianças pequenas que por muito tempo vigorou em nosso País.

Um atendimento que por falta de investimento público e da falta de conhecimento dos reais objetivos da Educação Infantil negou a profissionalização das pessoas que nela atuavam. Bastando, para orientar o trabalho com o grupo de crianças, apenas a transposição de competências maternas. Nesse contexto, requeria-se, prioritariamente, dos profissionais: paciência, capacidade de expressar afeto e firmeza na coordenação dos grupos infantis, ou seja, uma educadora nata. Por outro lado, a palavra capacitação presente no quadrante do núcleo central na situação refletida pode dar indício de que uma mudança de concepção está em processo, valorizando a formação desses profissionais.

Acerca das possíveis semelhanças e diferenças entre *ser professor de Educação infantil* e *ser professor de Ensino Fundamental*, partilhadas pelos professores cursistas do PGP observamos que apesar dos dados apontados no questionário terem apontado alguma semelhança entre ser professor de creche e ser professor de pré-escola, nos chamou atenção o fato da profissão de professor de pré-escola estar associada a professor de Ensino Fundamental. A presença deste dado nos mostrou que, possivelmente, permanece entre os PCs uma visão dominante do passado da função atribuída à pré-escola de preparar “o aluno” para o Ensino Fundamental.

As observações sobre os profissionais de creche e de pré-escola nos convidaram a refletir sobre as possíveis semelhanças e diferenças entre ser professor de Educação infantil e ser professor de Ensino Fundamental, partilhadas pelos professores cursistas do PGP.

Assim, constatamos que para a maioria dos PCs ser professor de Educação Infantil é diferente de ser professor de Ensino Fundamental. Neste caso, observamos que as diferenças se corporificam na ênfase dada mais uma vez as *qualidades pessoais* necessárias ao professor de Educação Infantil em detrimento das *competências profissionais* necessárias ao seu trabalho com crianças pequenas. Essas diferenças se confirmaram na regularidade com que apareceram nas respostas dos sujeitos, elementos relacionados aos sentimentos, valores e atitudes tidos como centrais na configuração do perfil de professor de Educação Infantil, expressos nas justificativas dos sujeitos através dos termos: amor, dedicação, carinho, atenção, respeito, responsabilidade, gostar de crianças, compreensão, talento, ser dinâmico e ter compromisso.

As representações sociais sobre ser professor de educação Infantil calcadas em antigos paradigmas depreendida neste estudo revelam a necessidade de um modelo de formação que favoreça não só uma nova compreensão acerca da criança pequena, como também sobre a função do professor e da instituição de Educação Infantil. Desse modo, compreende-se que uma formação capaz de superar o paradigma que concebe o professor de crianças pequenas como mãe substituta ou uma cópia de professor de Ensino Fundamental deve estar voltada para os saberes necessários ao trabalho docente e para a formação da identidade do professor da educação infantil (GUIMARÃES, 2008).

No que tange a essa dimensão, os PCs indicaram a formação em Pedagogia como principal fonte de aprendizagem do professor de Educação Infantil. Contudo, posteriormente, ao serem inquiridos sobre saberes necessários para que o professor de Educação Infantil desenvolva seu trabalho com êxito e sobre os componentes curriculares que devem ser contemplados nos cursos de formação de professor de Educação Infantil os sujeitos se colocam numa aparente contradição. Ocorre que, de forma bem explícita, a maioria dos sujeitos apontou como mais importantes ao exercício da profissão de professor de Educação Infantil os saberes pertencentes à categoria **qualidades pessoais**, decorrentes da experiência, aqueles adquiridos ao longo da vida ou da profissão. Entre estes destacaram-se: dar carinho, transmitir valores e zelar pela integridade física das crianças, secundarizando, assim as **competências profissionais** advindas da formação.

Ressaltamos ainda, que temas que têm sido insistentemente apontados na área como específicos do trabalho do professor de educação infantil tais como: Organizar brincadeiras; Brincar; e Registrar brincadeiras, produções de aprendizagem de cada criança e do grupo, foram, na situação refletida, os menos escolhidos pelos PCs como saberes necessários ao professor de Educação Infantil. Do mesmo modo, em resposta a questão dos componentes curriculares que devem ser contemplados nos cursos de formação de professor de Educação Infantil, os dados demonstram que aspectos essenciais ao universo infantil, como: a Arte e o Movimento Corporal apresentaram baixo percentual de escolha entre os PCs.

As aparentes contradições nas respostas, quanto à fonte de informações, saberes e componentes específicos da formação de professor de Educação Infantil denotaram tanto indícios de uma possível dificuldade dos sujeitos em reconhecerem a real importância da formação para os profissionais da Educação Infantil, quanto o desconhecimento das necessidades das crianças, das especificidades que envolvem o trabalho do professor de Educação Infantil e dos saberes a serem apreendidos para atuar de forma consciente e adequada nessa etapa da Educação Básica. Neste ponto, é possível inferir o papel importante da formação inicial e continuada nesse processo visto que, segundo Sales (2007), “a titulação por si só não garante a preparação para o trabalho educativo com as crianças de creches e pré-escolas”.

Conforme explicitado, anteriormente, no momento da realização da pesquisa os PCs encontravam-se na primeira metade do curso de Pedagogia. Contudo, apesar de já terem usufruído de componentes curriculares voltados para a Educação Infantil, tais como: Fundamentos da Educação Infantil e Metodologia da Educação Infantil, estes estudos parecem não ter produzido grande impacto sobre suas representações, o que conseqüentemente, pode estar revelando uma marca neste processo formativo refletida, neste caso, na imagem da profissão de professor de Educação Infantil de seus professores cursistas.

Feitas estas observações cabe-nos refletir até que ponto o saber científico obtido na formação é suficiente para influenciar de forma incisiva os modos de pensar dos sujeitos.

Sales (2007) argumenta que ninguém substitui todo o conhecimento que já traz por outro conhecimento que aprendeu em cursos de formação. No entanto, investigar como os professores incorporam e reelaboram os elementos de sua

formação, modificando a sua maneira de pensar e de fazer é de fundamental importância na transformação das práticas formativas para as agências formadoras.

Por fim, realizar esta pesquisa foi fundamental, não só para identificarmos as representações sociais dos PCs do curso de Pedagogia do PGP, mas também na identificação elementos indispensáveis para o processo de formação do professor de Educação Infantil.

Acrescentaríamos que a observação da configuração que a Educação Infantil e a formação continuada de seus profissionais assumem no próprio contexto em que os PCs atuam possivelmente tiveram também influência em suas representações, pois segundo Sá (1996), o cenário bem como a inserção dos indivíduos e grupos são determinantes de suas representações. Acreditamos desse modo, que os cursos de formação inicial e continuada de qualidade e que respeitem as especificidades das crianças e do trabalho do professor de Educação Infantil, somados à formação continuada ofertados pelas Redes Municipais bem como, às formações ocorridas nas próprias Instituições de Educação Infantil, acompanhadas por pessoas especializadas na área, possam contribuir para uma mudança representacional singular acerca da própria Educação Infantil e de seus profissionais.

Assim sendo, desejamos que este trabalho indicando as representações sociais de docentes em formação sobre ser professor de Educação Infantil possa contribuir com estratégias de formação. Esperamos ainda que os resultados dessa investigação possibilitem um repensar sobre a formação inicial e continuada de professores de Educação Infantil de forma que fortaleça a atuação pedagógica dos professores no contexto das instituições públicas e privadas de Educação Infantil. Neste sentido, acreditamos que este estudo possa ser tomado como ponto de partida para novas pesquisas cujos enfoques possam contribuir significativamente com o fortalecimento da identidade dos professores da área

Estender este estudo aos egressos de cursos de Pedagogia, participantes e não participantes de programas de graduação de professores e instituições públicas e privadas é outra possibilidade que se configura como interessante.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia da Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

ALMEIDA, Leda Maria de. **A** pesquisa em representações sociais: proposições teóricas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (orgs). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 14, p.60-78, jan./mar.1994.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

APOSTOLIDIS, T. Representations Sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la sante. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n.2, p.211-226, Maio - Ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200011>. Acesso em: 26 abr. 2010.

ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do PGP**. Arapiraca, 2006.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BONETTI, N. O professor de educação infantil, um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: **Reunião da Anped**, 29. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: MEC/CNE, 2009

_____. **Programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do Conhecimento sobre a formação de professores da Educação Infantil no Brasil (1096 – 2005)**. 2007. 907 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2007.

BRUNO, Soraia Coelho. **Representações sociais dos professores de educação Infantil sobre a formação continuada**. 2009. 60 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá: Rio de Janeiro, 2009.

CAMPOS, Jamerson Ramos. **“Era um sonho de criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2008.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de caso na pré-escola pública. Tese (Doutorado). 2007. 255 f. Universidade Federal da Bahia: Bahia, 2007. Disponível em:http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2937. Acesso em 25 de agosto de 2010.

CEPERA, Altamary Aparecida. **Educação Infantil e formação profissional docente**: um estudo sobre o programa PEC. 2006, 172 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

CORDEIRO, M. H.; HADDAD, L. **A especificidade do trabalho da professora de educação infantil**: implicações teóricas e metodológicas para a pesquisa em representações sociais. No prelo 2011.

COSTA, Cleuza Vieira da. **Representações Sociais sobre educação Infantil**: as vozes das professoras. Dissertação (Mestrado). Faculdade Metodista de São Paulo. São Bernardo dos Campos, 2009.

CRUZ, Sílvia Helena. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: Frade. Isabel Cristina Alves da Silva (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DALRI, Jeane Carvalho. **Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com crianças de 0 a 3 anos**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

DIEB, Messias Holanda. **Móveis, sentidos e saberes**: o professor da educação infantil e suas relações com o saber. Tese (Doutorado). 2007. 316 f. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2007.

DOTTA, Leanete Terezinha Thomas. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A. JOVCHELOVITCH, Sandra. (org). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FISCHER, M. **A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para ser uma boa professora de bebês**. Dissertação de Mestrado. UNIVALI. 2007. 56 f. Itajai, 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARAES, Célia M. Trabalho docente na educação infantil: as representações sociais construídas por alunos durante a formação inicial. In: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8, 2008. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Editora Champagnat, 2008.

HADDAD, Lenira. Professora de Educação Infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. In: **Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2007. Ano XV, v. 16, n. 17 jan/dez. 2009

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007. 153 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

MONTEIRO, Ana Paula. **Representações sociais do professor de Educação Infantil sobre seu próprio trabalho**. 2007, 111 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. In: JOSSO, Chistine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA Anatália Dejene Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na Educação Infantil**: em busca do sentido da qualidade. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília. Brasília DF, 2007.

OLIVEIRA, Fátima de O. de; WERBA, Graziela C. Representações sociais. In: STREY, Marlete Neves. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: Entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRAFORMOSINHO, Júlia & KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2004, vol.19, n.55, pp. 180-186. ISSN 0102-6909. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092004000200014>.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. 2007, 177f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2007.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Mary Jane P. Spink. (Org). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SALES, Sinara Almeida da Costa. "**Falou tá falado!**" as representações sociais docentes sobre a infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza Santos. A teoria das representações sociais In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Org). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 209-244.

ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. **Escrever sobre a própria prática**: desafios na formação de professor da primeira infância. Dissertação (Mestrado). 2009. 156 f. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (em duas vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processo 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 convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo que tem como tema: **Representações sociais de docentes em formação sobre o que é ser professor de Educação Infantil**, uma pesquisa qualitativa que para a coleta de dados necessitará da aplicação de dois questionários. O primeiro questionário constará de questão de associação livre, através de palavras indutoras, o segundo constará de perguntas abertas e fechadas, estudo do Projeto do Curso de Pedagogia do PGP, recebi da professora mestranda Cláudia Cristina Rêgo Almeida, responsável pela pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar as representações sociais de professor de Educação Infantil dos professores cursistas de Pedagogia PGP.
- Que esse estudo começará em novembro de 2009 e terminará em fevereiro de 2010.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: aplicação do teste de associação livre e aplicação de um questionário aos cursistas do PGP do Pólo Arapiraca;
- Que participarei das seguintes etapas: teste de associação livre e questionário.
- Que não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados.
- Que a participação no estudo não me causará nenhum incômodo
- Que a a participação no estudo não trará riscos a minha saúde física e mental.
- Que, sempre que eu desejar, me será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando da pesquisa 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.

Finalmente, tendo eu compreendido tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estado consciente dos meus direitos e das minhas responsabilidades, compreendendo a importância da minha participação para a realização dessa pesquisa. **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO OBRIGADO (A) A PARTICIPAR.**

Endereço do (a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência:

Domicílio: (rua, praça, conjunto:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade/Telefone:

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição:

Endereço:

Bloco: /Nº: /Complemento: Sem número

Bairro: /CEP/Cidade:

Telefones p/contato:

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 2009.

Cláudia Cristina Rêgo Almeida

(Assinatura ou impressão datiloscópica do
(a) Voluntário(a) ou responsável legal –
Rubricar as demais folhas)

Profª Drª Lenira Haddad

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS- UFAL MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Caros Cursistas do Programa Especial de Graduação de Professores (PGP),
Estamos fazendo uma investigação sobre o que pensam os professores sobre a sua profissão.
Os questionários propostos são anônimos e secretos. Eles devem ser preenchidos individualmente.
Observe atentamente as instruções e responda com sinceridade porque somente deste modo a
pesquisa poderá ter bom êxito.
Agradecemos a sua colaboração.*

Aguarde instruções orais para começar a responder. EXEMPLO (ACOMPANHE AS INSTRUÇÕES)

- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra **FECHADURA**.

()..... ()..... ().....()

- Agora, aponte as duas de maior importância para você, colocando o número 1 para a mais importante e 2 para a de segunda importância.

Ouvindo a expressão que será apresentada a seguir, proceda da mesma forma que na questão anterior.

Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente ao ouvir a expressão

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

()..... ()..... ().....()

Agora, aponte as duas de maior importância para você, colocando o número 1 para a mais importante e 2 para a de segunda importância

QUESTIONÁRIO

Leia atentamente as instruções e responda:

1. Município onde atua

2. Idade

Menos de 24 anos

De 24 a 29 anos

De 30 a 39 anos

De 40 a 49 anos

50 anos ou mais

3. Sexo

Feminino

Masculino

4. Formação

Curso Magistério (2º grau)

Curso Normal (Ensino Médio)

Curso Superior (Especificar o curso

5. Na sua formação inicial você teve contato com disciplinas direcionadas para a Educação Infantil?

SIM

NÃO

6. Em que ano começou a trabalhar como professor(a)?

7. Porque motivo você escolheu ser professor(a)?

.....

.....

8. Que função você exerce hoje?

- Professor(a) da Educação Infantil
- Professor(a) do Ensino Fundamental
- Professor(a) da Educação Infantil e Ensino Fundamental
- Coordenador(a) Pedagógico(a)
- Diretor(a)
- Outros(as)

9. Em relação à sua experiência, você trabalha ou trabalhou:

| Funções | Tempo de Trabalho | Ano de início | Anos de Término |
|--|-------------------|---------------|-----------------|
| Com turmas de 0 a 3 anos, em instituições de Educação Infantil. | | | |
| Com turmas de Crianças de 4 a 6 anos, em Instituição de Educação Infantil ou escolas. | | | |
| Em instituições de Educação Infantil em outras funções | | | |
| Em escolas, diretamente com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. | | | |
| Em escolas, diretamente com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental. | | | |
| Em escolas de Ensino Fundamental em outras funções | | | |
| Em atividades educacionais, mas não em escolas ou instituições de Educação Infantil (por exemplo: aulas particulares, trabalho técnico em secretaria de Educação, Igreja, trabalhos comunitários, empresas, etc..) | | | |
| Em atividades não educacionais (cite quais) | | | |

10. Você acha que ser professor(a) de Educação Infantil e de Ensino Fundamental:

- É a mesma coisa Não é a mesma coisa

Por que:

.....

11. Em sua opinião, para ser professor(a) da Educação Infantil é necessário:

- Ser do sexo feminino
- Além de mulher a professora deve ser mãe, assim irá entender melhor as exigências das crianças
- O sexo do professor(a) não interfere na qualidade do trabalho ofertado às crianças pequenas.

12. Para você, a profissão de professor(a) de creche é mais próxima 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"/> Recreadora | <input type="checkbox"/> professor do Ensino Fundamental |
| <input type="checkbox"/> Outra profissão? Qual? | |

13. Para você, a profissão de professor(a) de pré-escola é mais próxima 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"/> Recreatora | <input type="checkbox"/> professor do Ensino Fundamental |
| <input type="checkbox"/> Outra profissão? Qual? | |

14. Pensando no profissional da Educação Infantil, indique quais são as principais fontes de aprendizagem para ele exercer seu trabalho com êxito: (coloque em ordem de importância, marcando o número 1 na principal fonte, 2 na segunda mais importante, e assim por diante até 9)

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> [...] A observação do comportamento dos colegas |
| <input type="checkbox"/> [...] A formação em nível médio |
| <input type="checkbox"/> [...] A formação em Pedagogia |
| <input type="checkbox"/> [...] A experiência e a prática profissional |
| <input type="checkbox"/> [...] Cursos de atualização com técnicos e especialistas |
| <input type="checkbox"/> [...] Livros e revistas |
| <input type="checkbox"/> [...] A troca de idéias com as colegas no grupo de trabalho |
| <input type="checkbox"/> [...] A observação do comportamento dos pais |
| <input type="checkbox"/> [...] A sua experiência pessoal e familiar |
| <input type="checkbox"/> [...] Outro. Qual? |
| |

15. O que, em sua opinião, um(a) professor(a) da Educação Infantil deve saber (marque todas as que se aplicam).

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da Educação |
| <input type="checkbox"/> Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade |
| <input type="checkbox"/> Participar da gestão da instituição |
| <input type="checkbox"/> Realizar pesquisas |
| <input type="checkbox"/> Utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação |
| <input type="checkbox"/> Aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais |
| <input type="checkbox"/> Alimentar; |
| <input type="checkbox"/> Trocar fraldas |
| <input type="checkbox"/> Banhar |
| <input type="checkbox"/> Dar remédio e fazer curativo |
| <input type="checkbox"/> Dar carinho |
| <input type="checkbox"/> Organizar brincadeira |
| <input type="checkbox"/> Brincar |
| <input type="checkbox"/> Ensinar conteúdos escolares |
| <input type="checkbox"/> Ensinar a ler e escrever |
| <input type="checkbox"/> Preparar o ambiente físico |
| <input type="checkbox"/> Registrar brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo |
| <input type="checkbox"/> Participar de reuniões pedagógicas |
| <input type="checkbox"/> Transmitir valores |
| <input type="checkbox"/> Zelar pela integridade física das crianças |
| <input type="checkbox"/> Planejar atividades de recuperação e reforço |

16. Da lista acima, em sua opinião, quais são os cinco tópicos de maior importância? (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1º] [2º]
 [3º] [4º]
 [5º]

17. O que, em sua opinião, um(a) professor(a) do Ensino Fundamental deve saber? (marque todas as que se aplicam)

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da Educação |
| <input type="checkbox"/> Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade |
| <input type="checkbox"/> Participar da gestão da instituição |
| <input type="checkbox"/> Realizar pesquisas |
| <input type="checkbox"/> Utilizar as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação |
| <input type="checkbox"/> Aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais |
| <input type="checkbox"/> Alimentar |
| <input type="checkbox"/> Trocar fraldas |
| <input type="checkbox"/> Banhar |
| <input type="checkbox"/> Dar remédio e fazer curativo |
| <input type="checkbox"/> Dar carinho |
| <input type="checkbox"/> Organizar brincadeira |
| <input type="checkbox"/> Brincar |
| <input type="checkbox"/> Ensinar conteúdos escolares |
| <input type="checkbox"/> Ensinar a ler e escrever |
| <input type="checkbox"/> Preparar o ambiente físico |
| <input type="checkbox"/> Registrar brincadeiras, vivências, produções e aprendizagens de cada criança e do grupo |
| <input type="checkbox"/> Participar de reuniões pedagógicas |
| <input type="checkbox"/> Transmitir valores |
| <input type="checkbox"/> Zelar pela integridade física das crianças |
| <input type="checkbox"/> Planejar atividades de recuperação e reforço |

18. Da lista acima, em sua opinião, quais são os cinco tópicos de maior importância? (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1º] [2º]
 [3º] [4º]
 [5º]

19. Quais são, em sua opinião, os componentes curriculares que devem ser contemplados nos cursos de formação de professor(a) de Educação Infantil? (marque todas as que se aplicam)

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Literatura Infantil | <input type="checkbox"/> Movimento Corporal |
| <input type="checkbox"/> Didática | <input type="checkbox"/> Arte |
| <input type="checkbox"/> Alfabetização | <input type="checkbox"/> Jogos e brincadeiras |
| <input type="checkbox"/> Leis | <input type="checkbox"/> Práticas educativas com crianças pequenas |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento Infantil | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Teorias pedagógicas | <input type="checkbox"/> Educação Ambiental |
| <input type="checkbox"/> Metodologia do Ensino de Língua portuguesa | <input type="checkbox"/> Educação Inclusiva |
| <input type="checkbox"/> Metodologia do Ensino de matemática | <input type="checkbox"/> Saúde na Infância |
| <input type="checkbox"/> Metodologia do ensino de História e geografia | <input type="checkbox"/> Cuidado com bebês |
| <input type="checkbox"/> Metodologia do Ensino de Ciências Naturais | <input type="checkbox"/> Gestão Educacional |

20. Da lista acima, em sua opinião, quais são os cinco tópicos de maior importância? (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1º] [2º]
 [3º] [4º]
 [5º]

21. Quais são, em sua opinião, os componentes curriculares que devem ser contemplados nos cursos de formação de professor(a) de Ensino Fundamental (marque todas as que se aplicam)

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Literatura Infantil | <input type="checkbox"/> Arte |
| <input type="checkbox"/> Didática | <input type="checkbox"/> Jogos e brincadeiras |
| <input type="checkbox"/> Alfabetização | <input type="checkbox"/> Práticas educativas com crianças pequenas |
| <input type="checkbox"/> Leis | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento Infantil | <input type="checkbox"/> Educação Ambiental |
| <input type="checkbox"/> Teorias pedagógicas | <input type="checkbox"/> Educação Inclusiva |
| <input type="checkbox"/> Metodologia do Ensino de Língua portuguesa | <input type="checkbox"/> Saúde na Infância |
| <input type="checkbox"/> Metodologia do Ensino de matemática | <input type="checkbox"/> Cuidado com bebês |
| <input type="checkbox"/> Metodologia do ensino de História e geografia | <input type="checkbox"/> Gestão Educacional |
| <input type="checkbox"/> Metodologia do Ensino de Ciências Naturais | <input type="checkbox"/> Movimento Corporal |
| <input type="checkbox"/> Movimento Corporal | |
| <input type="checkbox"/> Outros. Quais? | |

22. Da lista acima, em sua opinião, quais são os cinco tópicos de maior importância? (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1º] [2º]

[3º] [4º]

[5º]

23. Um(a) bom(a) professor(a) de Educação Infantil é aquele(a) que:

.....

.....

.....

24. Um(a) bom(a) professor(a) de Ensino Fundamental é aquele(a) que:

.....

.....

.....

ANEXO III
DISTRIBUIÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR POR MÓDULO

CURSO DE PEDAGOGIA

MÓDULO 01

| Disciplina | Teoria | Prática | Estágio | Ativ. Compl. | TCC | C/H |
|--|---------------|----------------|----------------|---------------------|------------|------------|
| Língua Portuguesa | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Metodologia Científica | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Introdução a Prática Profissional e ao Curso | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Introdução a Filosofia | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Sociologia da Educação I | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Psicologia da Educação I | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Antropologia Social e Educacional | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Atividades Complementares | - | - | - | 40 | - | 40 |
| TOTAL | 420 | - | - | 40 | - | 460 |

MÓDULO 02

| Disciplina | Teoria | Prática | Estágio | Ativ. Compl. | TCC | C/H |
|----------------------------------|---------------|----------------|----------------|---------------------|------------|------------|
| Pesquisa e Prática Educacional I | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| História da Educação | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Leitura e Produção de Texto | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Sociologia da Educação II | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Filosofia da Educação | 80 | - | - | - | - | 80 |
| Psicologia da Educação II | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Organização da Educação Básica | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Didática e Prática Pedagógica I | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Fundamentos da Educação Infantil | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Atividades Complementares | - | - | - | 40 | - | 40 |

| | | | | | | |
|--------------|------------|-----------|----------|-----------|----------|------------|
| TOTAL | 540 | 60 | - | 40 | - | 640 |
|--------------|------------|-----------|----------|-----------|----------|------------|

MÓDULO 03

| Disciplina | Teoria | Prática | Estágo | Ativ. Compl. | TCC | C/H |
|--|---------------|----------------|---------------|---------------------|------------|------------|
| Políticas Públicas da Educação no Brasil | 90 | - | - | - | - | 90 |
| Currículo | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Educação de Jovens e Adultos | 60 | 30 | - | - | - | 90 |
| Educação Inclusiva | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Jogos e Recreação | 30 | 30 | - | - | - | 60 |
| Matemática Básica | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Didática e Prática Pedagógica II | 40 | 20 | - | - | - | 60 |
| Seminário de Pesquisa | 40 | - | - | - | - | 40 |
| Metodologia da Educação Infantil | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Atividades Complementares | - | - | - | 40 | - | 40 |
| TOTAL | 500 | 140 | - | 40 | - | 680 |

MÓDULO 04

| Disciplina | Teoria | Prática | Estágo | Ativ. Compl. | TCC | C/H |
|--|---------------|----------------|---------------|---------------------|------------|------------|
| Métodos e Processos de Alfabetização | 90 | - | - | - | - | 90 |
| Planejamento e Projetos Pedagógicos | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Estágio do Magistério em Educação Infantil | - | - | 200 | - | - | 200 |
| Metodologia do Ens. da Ling. Portuguesa | 40 | 20 | - | - | - | 60 |
| Metodologia do Ensino da Matemática | 40 | 20 | - | - | - | 60 |
| Metodologia do Ensino das Ciências | 40 | 20 | - | - | - | 60 |
| Metodologia do Ensino da Geografia | 40 | 20 | - | - | - | 60 |
| Metodologia do Ensino da História | 40 | 20 | - | - | - | 60 |
| Avaliação da Aprendizagem | 40 | 20 | - | - | - | 60 |
| Educação do Campo | - | - | - | 40 | - | 40 |
| Atividades Complementares | - | - | - | - | - | - |
| TOTAL | 390 | 140 | 200 | 40 | - | 770 |

MÓDULO 05

| Disciplina | Teoria | Prática | Estágo | Ativ. Compl. | TCC | C/H |
|-----------------------------------|---------------|----------------|---------------|---------------------|------------|------------|
| Gestão Educacional | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Pesquisa e Prática Educacional II | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Estatística na Educação | 70 | - | - | - | - | 70 |
| Educação e Trabalho | 60 | - | - | - | - | 60 |
| Educação e Tecnologia | 60 | 20 | - | - | - | 80 |
| Educação e Meio Ambiente | - | - | - | 40 | - | 40 |
| Atividades Complementares | - | - | - | - | - | - |
| TOTAL | 310 | 60 | - | 60 | - | 410 |

MODULO 06

| Disciplina | Teoria | Prática | Estágo | Ativ. Compl. | TCC | C/H |
|---|---------------|----------------|---------------|---------------------|------------|------------|
| Estágio do Magistério do Ensino Fundamental | - | - | 200 | - | - | 200 |
| TCC | - | - | - | - | 40 | 40 |
| TOTAL | - | - | 200 | - | 40 | 240 |

ANEXO IV

EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PGP

MÓDULO 01

| DISCIPLINAS | EMENTA | C/H |
|--|--|-----|
| Língua Portuguesa | Introdução à Teoria da Comunicação. Processos de enunciação: elementos básicos; a enunciação; fundamentos sociológicos, psicológicos e linguísticos. Funções da linguagem na produção de texto para diferentes finalidades. Abordagem das dificuldades gramaticais quanto ao emprego de palavras e expressões em diferentes tipos de texto. A língua como expressão da leitura e da escrita. Abordagem dos principais aspectos da Fonética, Fonologia e Ortografia. As variantes linguísticas. | 60 |
| Metodologia Científica | Estudos dos tipos de conhecimentos do senso comum ao conhecimento científico. Noções de verdade. Espírito científico nos estudos acadêmicos. Conceitos básicos em metodologia científica Técnicas de estudo e hábitos acadêmicos. Preparo técnico – científico para pequenas produções. Orientação de pesquisa. Prática de pesquisa. | 60 |
| Introdução a Prática Profissional e ao Curso | Formação Profissional e seus elementos constitutivos. Revolução tecnológica na formação de profissional enquanto experiência metodológica. A formação do pedagogo numa abordagem da pedagogia crítica | 60 |
| Introdução a Filosofia | Filosofia e ciências. A visão social da ciência. Ciências formais e informais. A lógica. A dialética. O conhecimento científico e o senso comum. Teoria do conhecimento. O homem no contexto científico. Relações de trabalho nas organizações, divisão do trabalho produção e reprodução do trabalho e do capital. A disciplina fabril. Movimento operário gerencia científica e a fábrica como espaço de conflitos e poder. Tendências atuais da filosofia. | 60 |
| Sociologia da Educação I | Conceituação das definições de educação e sociedade; Influência das concepções conceituais na processualidade da prática educativa; Relação educação, escola e sociedade; Cultura família e sociedade; O saber popular e os processos educacionais; Dinâmica de desenvolvimento, globalização e educação | 60 |
| Psicologia da Educação I | Noções dos conceitos psicológicos. Definição, métodos e áreas da psicologia. Estudo dos processos de desenvolvimento: físico, psicomotor, afetivo, moral, cognitivo, e social da primeira infância ate a adolescência. | 60 |
| Antropologia Social e Educacional | Estudo dos conceitos básicos de Antropologia Social enquanto ciência do homem e da diferença. Subdivisões do estudo antropológico no campo intelectual :Antropologia física, cultural e social, etnografia. Questões individuo/social; a presença de grupos diferentes, etnia e padrões culturais na escola e suas relações com o processo educativo. | 60 |

MÓDULO 02

| DISCIPLINAS | EMENTA | C/H |
|----------------------------------|--|------------|
| Pesquisa e Prática Educacional I | O conceito de realidade social e sua especificidade frente ao mundo natural. Idéia de essência e fenômeno na pesquisa educacional. Pesquisa e prática docente. Ideologia e pesquisa educacional. Pesquisa em educação e a realidade do mundo atual. Relação campo cidade e a produção de conhecimento educacional. Pesquisas educacionais em áreas rurais. | 80 |
| História da Educação | Conceitos básicos de história geral. Aspectos fundamentais de História da Filosofia: origem, Filosofia Grega, Medieval, Moderna e Contemporânea. Renascimento iluminismo e o projeto de educação na modernidade. Revolução Industrial, Revolução Francesa e o projeto de educação capitalista. Educação, democracia e autoritarismo no século XX. | 60 |
| Leitura e Produção de Texto | As capacidades cognitivas para o entendimento de textos. Desenvolvimento de aptidões para a prática de leitura de textos com proficiência, fundamentados nos princípios da Linguística Textual | 80 |
| Sociologia da Educação II | Com base na parte primeira desta disciplina, segue-se com uma análise das diferentes abordagens sociológicas da educação e escola. Em particular o processo educacional brasileiro, analisando situações da realidade local. Estudo dos recursos que a análise sociológica oferece ao trabalho do pedagogo. | 60 |
| Filosofia da Educação | Conceitos básicos de história do Brasil: formação econômica e social brasileira. Filosofia da educação no Brasil. Cultura, política e educação no Brasil. As concepções educacionais brasileiras: da idéia de “redenção” à perspectiva da emancipação. Crise do capitalismo e teoria educacional no Brasil. | 80 |
| Psicologia da Educação II | Estudo das diferentes abordagens teóricas que fundamentam a prática psicopedagógica no âmbito da evolução histórico-social do pensamento científico, destacando a compreensão do movimento de construção do processo de ensino-aprendizagem e da aplicabilidade na escola | 60 |
| Organização da Educação Básica | Política Educacional Brasileira: retrospectiva histórica e legislação vigente. Organização e funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro. | 60 |
| Didática e Prática Pedagógica I | O objeto de estudo da Didática. Pressupostos históricos, filosóficos e sociais da Didática. Relação Educação/Sociedade e Pedagogia/Didática, contemplando as relações entre esta e diferentes tendências pedagógicas. O papel da Didática na formação de professores. | 60 |
| Fundamentos da Educação Infantil | A evolução do sentimento de infância. Os teóricos da infância. O atendimento à infância no Brasil: dos Jesuítas aos tempos atuais. As tentativas do governo em organizar Planos Nacionais para a Educação Infantil. Princípios e tendências políticas da Educação Infantil no Brasil. | 80 |

MÓDULO 03

| DISCIPLINAS | EMENTA | C/H |
|--|--|------------|
| Políticas Públicas da Educação no Brasil | Estudo analítico da política educacional no contexto das políticas públicas. A política e as tendências educacionais para o ensino básico nos diferentes contextos sócio-históricos brasileiros, com ênfase na relação entre o público e o privado. O neoliberalismo e a globalização como determinantes das recentes políticas públicas educacionais brasileiras. | 90 |
| Currículo | Fundamentação teórica sobre os elementos norteadores do currículo para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Planejamento, execução e avaliação curricular. Análise crítico-reflexiva de currículos e programas executados em escolas de educação infantil e séries iniciais. Elaboração de proposta curricular para a educação infantil e séries iniciais e proposta de programa baseada nas tendências atuais. | 80 |
| Educação de Jovens e Adultos | As condições histórico-sociais que geram o adulto analfabeto no Brasil. Aspectos históricos da educação de adultos no Brasil. A realidade social do adulto, sua condição de trabalhador e o conjunto de conhecimentos que pressupõe. Movimentos sociais a alfabetização de adultos. | 90 |
| Educação Inclusiva | Aspectos gerais da Educação Especial: conceitos e legislação. Concepções pré-científicas e atuais dos portadores de necessidades especiais. Definição, terminologia classificação das categorias de excepcionais. O portador de necessidades especiais na família e na sociedade. Fundamentos históricos conceituais e legais da educação inclusiva. Definição, terminologia e classificação das categorias de excepcionais. Papel da família, da sociedade e da escola junto ao portador de necessidades especiais. | 80 |
| Jogos e Recreação | Elementos para a compreensão dos fundamentos teóricos do lúdico, seu papel no desenvolvimento do ser humano e as implicações para a prática educativa. Desenvolvimento e aprendizagem: uma abordagem corporal. A recreação e os jogos como conteúdos e estratégia. O prazer de aprender. A interdisciplinaridade. | 60 |
| Matemática Básica | Conjuntos e subconjuntos. Funções de 1º e 2º graus. Resolução de sistemas de equações lineares. Equação da linha reta. Conexões entre conteúdos matemáticos e vida – relações e questionamentos pedagógicos: contextualizar e problematizar as diversas situações matemáticas. | 60 |

| | | |
|----------------------------------|--|----|
| Didática e Prática Pedagógica II | A prática pedagógica do professor brasileiro: retrocessos, impasses e avanços. Expressão da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes elementos: objetivos, conteúdos, métodos, planejamento e avaliação. Elaboração de planos de curso e de aula tendo por base o contexto de atuação dos professores, suas concepções pedagógicas e as características de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. | 60 |
| Seminário de Pesquisa | Discussão, orientação e mediação com o conhecimento trazido para socialização das práticas e concepções que nortearão a construção do trabalho de conclusão do curso. | 40 |
| Metodologia da Educação Infantil | Estudos das teorias que fundamentam as propostas pedagógicas e análise das abordagens metodológicas e pressupostos atuais da educação infantil no Brasil, relacionado com questões curriculares, formação de profissionais, análise das contribuições de pesquisas e das avaliações de experiências desenvolvidas na área. | 80 |

MÓDULO 04

| DISCIPLINAS | EMENTA | C/H |
|--|---|-----|
| Métodos e Processos de Alfabetização | Conceito e histórico da alfabetização. Aspectos sociais e políticos da alfabetização. A escrita e sua história. Alfabetização como processo da língua escrita. Estudo teórico-prático referente ao processo de alfabetização, considerando concepções, sujeitos nele referidos, objeto de aprendizagem/ensino e princípios básicos. O processo de alfabetização e a contribuição da Pré-escola | 90 |
| Planejamento e Projetos Pedagógicos | Aspectos políticos e teórico-metodológicos do planejamento educacional. Tendências recentes do planejamento. Elementos do processo de planejamento (agentes, objetivos, estruturação e procedimentos) em diferentes níveis (plano de curso, de aula e Projeto Político-Pedagógico) e sua inserção na dinâmica escolar. Pedagogia de Projetos: elementos conceituais e metodológicos necessários elaboração de projetos pedagógicos. | 80 |
| Estágio do Magistério em Educação Infantil | A prática do magistério na Educação Infantil. Reflexão sobre os saberes praticados em creches, pré-escolas e escolas. Análise, identificação de necessidades, proposições e execução de projetos de intervenção interdisciplinares, teoricamente fundamentados. | 200 |

| | | |
|---|---|----|
| Metodologia do Ens. da Ling. Portuguesa | Conceitos e princípios básicos para o ensino da Língua Materna nas séries iniciais na perspectiva da teoria e da prática. Considerando a leitura e produção de texto num contexto significativo de interação social e com finalidades comunicativas, contemplando os aspectos lingüísticos, sociais e pedagógicos. Desenvolvimento das habilidades de leitura numa visão psicolingüística, social e institucional. O desenvolvimento semântico, fundamentos e aspectos pedagógicos da educação infantil. | 60 |
| Metodologia do Ensino da Matemática | Concepções da Matemática, caracterização o papel da Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Função Social e Política da Matemática. A lucidade como uma forma de superar a abstração que envolve o Ensino da Matemática. Ensino e aprendizagem de número, do sistema decimal de numeração, do número fracionário, a medida e valor do espaço e no tempo. A ação e o processo que a criança realiza na construção do conceitos matemáticos. A função da resolução de problemas. Avaliação e auto-avaliação na Prática Pedagógica do Educador Matemático. Princípios norteadores. | 60 |
| Metodologia do Ensino das Ciências | O significado das Ciências e de sua aprendizagem no Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e inter-relações com os demais componentes curriculares. Concepções de Ciência, Ambiente, Educação e Sociedade como norteadoras do ensino de Ciências. Propostas alternativas para o ensino-aprendizagem das Ciências Naturais no ensino fundamental (séries iniciais), a partir de tópicos específicos de Ciências Físicas e Biológicas. | 60 |
| Metodologia do Ensino da Geografia | Conceito de geografia. Teoria da geografia. Epistemologia dos estudos geográficos. A história da geografia enquanto disciplina escolar. A crítica na geografia. A compreensão da dinâmica da sociedade capitalista contemporânea. Categorias principais: grupos sociais, tempo, espaço, memória, cultura, trabalho, linguagem. A construção do conhecimento histórico e geográfico. A crítica ao livro didático. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Séries Iniciais. Planejamento de aulas e atividades. A geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais, Cartografia, orientação, Mapeamento, Espaço, Construção do Espaço. | 60 |
| Metodologia do Ensino da História | Correntes teóricas. Contextualização, historicidade. O ensino da História, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais da Educação Infantil: realidade e perspectiva. Conteúdos: pressupostos teóricos e práticos. Análise crítica da bibliografia existente no ensino de História. Projeto didático-pedagógico. Contextualização e Interdisciplinaridade. | 60 |

| | | |
|---------------------------|---|----|
| Avaliação da Aprendizagem | Estudos da avaliação como instrumento indispensável para o planejamento e acompanhamento das ações educativas. As diferentes concepções da avaliação e suas manifestações na prática. Procedimentos e instrumentos da avaliação da aprendizagem. | 60 |
| Educação do Campo | Contextualização da Educação a partir da lógica das relações que se estabelecem no campo, cultura, cidadania e sustentabilidade. Pressupostos que tratam das relações que se constituem respeitando o sujeito, seu l'cus social sua produção, força de trabalho e o papel da educação na sua formação histórico-social. | 40 |

MÓDULO 05

| DISCIPLINAS | EMENTA | C/H |
|-----------------------------------|---|-----|
| Gestão Educacional | A escola enquanto local de trabalho. A função administrativa na unidade escolar: contextualização teóricas e tendências atuais. O cumprimento da função social da escola e as condições objetivas de trabalho. A autonomia da escola e a participação na gestão escolar. | 80 |
| Pesquisa e Prática Educacional II | Epistemologia da produção de conhecimento referente ao processo ensino-aprendizagem. Conceito e prática de uma "pesquisa crítica". Planejamento, fases e execução da pesquisa. Técnicas de pesquisa. Construção e desenvolvimento de um projeto e de um relatório de pesquisa aplicada à realidade educativa | 80 |
| Estatística na Educação | Conceitos básicos da estatística, tanto descritiva quanto inferências. Importância da aplicação dos conhecimentos da estatística para a educação e sua aplicação na análise de situações, tanto cotidianas como problemáticas, na educação básica. Dados estatísticos como instrumento para a tomada de decisões. A estatística como instrumento de pesquisa educacional. | 70 |
| Educação e Trabalho | Trabalho como categoria fundante do ser social. Teleologia, causalidade e objetivação. Objetivação e conhecimento: o problema da educação. A categoria da reprodução social. Capitalismo e trabalho alienado. A crise do capitalismo, trabalho e educação. Teorias acerca do fim da sociedade do trabalho e seu reflexo sobre a educação. Educação, trabalho e ideologia. | 60 |

| | | |
|--------------------------|--|----|
| Educação e Tecnologia | Capitalismo no final do século XX e a Revolução da Tecnologia da Informação. O novo mundo do trabalho na era das novas tecnologias informacionais. Tecnologias da informação e nova conceitualização de espaço/tempo: a problemática da globalização. A utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Enfoque teórico-prático sobre o uso do computador e da tecnologia digital na educação bem como as implicações pedagógicas e sociais desse uso. Elaboração de material audiovisual. | 80 |
| Educação e Meio Ambiente | Questões ambientais: breve histórico; perspectivas atuais e futuras. A ecologia como perspectiva social e política crítica do modelo de desenvolvimento econômico e cultural. Conhecimento, cidadania e meio ambiente: a Educação Ambiental como uma das atividades que estimulam a participação da população na busca de soluções para os complexos problemas ambientais. A questão ambiental no currículo escolar. Orientações didáticas. | |

MODULO 06

| DISCIPLINAS | EMENTA | C/H |
|---|--|-----|
| Estágio do Magistério do Ensino Fundamental | A partir dos resultados com as pesquisas desenvolvidas nas disciplinas Pesquisa e Prática Educacional elaborar e aplicar uma proposta de intervenção para o ensino fundamental. Regência da prática educativa em escolas do ensino fundamental | 200 |
| TCC | Questões iniciais sobre o conceito e especificidade do TCC. Descoberta de um “problema”. Organização do texto monográfico. Orientações sobre a formatação, segundo as normas da faculdade e da ABNT. Sistematização dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso dentro de uma área de interesse específica. | 40 |