



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA MANUELLA DE OLIVEIRA SANTOS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM CRIANÇAS ATÉ
TRÊS ANOS EM INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
MACEIÓ/AL**

Maceió/AL

2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PROFESSORAS QUE ATUAM COM CRIANÇAS ATÉ
TRÊS ANOS EM INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
MACEIÓ/AL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos, no Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Professora Doutora Lenira Haddad.

Maceió/AL

2011

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

- S237r Santos, Carla Manuella de Oliveira.
Representações sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió / Carla Manuella de Oliveira Santos.– 2011.
269f. : il.
Orientadora: Lenira Haddad.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2011.
Bibliografia: f. 237-241.
Apêndices: f. 242-263.
Anexos: f. 264-270.
1. Representações sociais. 2. Creches – Maceió (AL). 3. Professoras de creches. 4. Trabalho docente. 5. I. Título.

CDU: 371.13

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Representações Sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL.

CARLA MANUELLA DE OLIVEIRA SANTOS

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de setembro de 2011.

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Lenira Haddad
(orientadora – CEDU-UFAL)



Prof. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade (UFMT)
(Examinadora Externa)



Prof. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico esta pesquisa:

A Deus, porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém. Romanos 11:36

À minha mãe, Quitéria Oliveira, que me concedeu o seu amor e cuidados, o alicerce que me ajudou a prosseguir nessa caminhada. És um anjo de Deus na minha vida; eu a amo!

A todas as professoras de crianças pequenas participantes desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

De gratidão transborda o meu coração. Nesse momento, só tenho a agradecer...

A Deus, por ter-me concedido a graça de desenvolver esta pesquisa: a cada dia Ele me foi capacitando. Com a presença do Senhor na minha vida foi possível viver esse momento; em Jesus, os meus medos se transformavam em coragem, e as minhas dúvidas recebiam respostas. Somente nEle encontrei paz e a força para superar os momentos mais difíceis. Obrigada, Deus, por ter colocado em meu caminho pessoas especiais.

À minha amada mãe, que foi o meu anjo durante essa trajetória. Deus a capacitou mãe para me ajudar nessa caminhada. Obrigada imensamente por tudo que fez, pela força, pelas palavras de ânimo e incentivo, por compreender as minhas dúvidas e lágrimas; por ter escutado atentamente as minhas descobertas e entusiasmos. Meu muito obrigada pelas orações, os recadinhos de incentivo no meio dos livros, e por mostrar-me, nos momentos mais difíceis, que eu podia contar com você.

Aos meus irmãos Cicera Oliveira e Carlos Oliveira, pelas orações, apoio e carinho constantes. Ao meu irmão Thiago Oliveira, meu parceiro de todas as horas, pelo carinho e por cuidadosamente ter-me ajudado nos ajustes finais com a dissertação; à minha sobrinha-irmã, Francyyelly Oliveira, pelo amor e compreensão constantes e pelas melhores risadas nos meus dias de *stress*.

Aos meus lindos e amados sobrinhos, Samuel Oliveira, Daniel Oliveira e Débora Oliveira, por serem a minha distração nos momentos de exaustão.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lenira Haddad, que me proporcionou a possibilidade de partilhar de seus conhecimentos desde a época da graduação. Obrigada por ter orientado este trabalho.

À Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade, pelas preciosas contribuições no relatório de qualificação que culminou nesta dissertação e pela imensa gentileza em participar da minha banca de defesa.

À Profa. Dra. Leonéa Santiago, pelas contribuições e compreensão durante o exame de qualificação.

À Profa. Dra. Laura Pizzi, pelas contribuições e avaliação criteriosa durante a defesa.

À Profa. Dra. Telma Vitória, pelo conhecimento compartilhado e palavras de incentivo.

À Profa. Dra. Marlene Durigan, pelo criterioso trabalho de revisão textual.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), por ter-me proporcionado os recursos financeiros para que esta investigação se efetivasse.

À Patrícia Gomes de Siqueira, amiga que acompanhou essa longa jornada e, sem dúvida, participou da elaboração deste material, pelos momentos de descontração, pelas conversas tão importantes para nossos inúmeros “recomeços” durante as análises de dados e por todas as conversas (pessoais e profissionais), fundamentais nessa caminhada.

Às colegas e amigas de pós-graduação, pelas palavras de incentivo e carinho, em especial as companheiras do grupo de pesquisa: Kátia Carvalho, pelas nossas inúmeras conversas repletas de compreensão, compartilhando experiências, conhecimentos e angústias; Rozana Melo, pela serenidade, pelo carinho durante esse percurso; Maysa Correia, pelo apoio durante o momento de coleta, pelas orações, carinho e compreensão.

Às minhas amigas e amigos e demais familiares, cujo carinho e orações me fizeram sentir mais fortalecida e valorizada nesse percurso.

Às professoras e professores do curso de Mestrado em Educação da UFAL, por todos os momentos de aprendizagens proporcionados.

À Secretária Municipal de Educação de Maceió (SEMED), em especial à equipe do Departamento de Educação Infantil (DEI), pelas informações que cederam sobre as instituições e sobre os professores.

Às gestoras e professoras, que colaboraram com muita receptividade e compreensão durante todo o processo de coletas de dados, só resta dizer: Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar quais os possíveis conteúdos e estrutura das representações sociais que professoras de crianças de até três anos elaboram e compartilham acerca do trabalho docente. O estudo insere-se no contexto das instituições de Educação Infantil municipais da cidade de Maceió, Estado de Alagoas, e fundamenta-se na perspectiva da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, em sua articulação com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC,2000). Objetiva-se compreender quais as representações sociais construídas por 67 professoras sobre o seu próprio trabalho, por meio de questionário composto por três partes: associação de palavras contendo quatro palavras indutoras (creche, pré-escola, criança e professor); um questionário com 30 questões organizadas na forma de carta, sendo 13 questões abertas e 27 questões fechadas. Os dados foram processados pelos seguintes softwares: *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse* (EVOC), para análise das evocações; *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para tratamento das questões fechadas, e *Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE), utilizado para processamento das questões abertas. Os resultados referentes ao teste de associação de palavras indicaram que, no campo representacional de creche e pré-escola, há uma ênfase para a dicotomia entre cuidar e educar, que, segundo os sujeitos desta pesquisa, atestam funções distintas para essas subetapas da Educação Infantil. Concernente a essa constatação, os resultados do campo representacional de criança e professor conferem estabilidade à representação do grupo pesquisado, ou seja, trazem elementos com conteúdos que estabelecem uma criança que reside no plano dos sentimentos e da proteção. Isso exige habilidades pessoais, indicando que a competência ou a capacidade para o trabalho como professora de crianças bem pequenas em creches baseia-se nas habilidades pessoais. Para os resultados do questionário-carta, as professoras indicam que sabem muito pouco sobre o que efetivamente deve ser realizado com as crianças tão pequenas, apontando que a formação não contemplou as especificidades para o trabalho. As professoras evidenciam um trabalho que requer, sobretudo, paciência, dinamismo e gostar de crianças, no entanto percebemos que as professoras também buscam “romper” com a ideia de que, para trabalhar com criança, basta ter aptidões pessoais. Isso é verificado a partir de um consenso estabelecido pelas professoras para as imposições do “outro” (pais, amigos, gestão, sociedade) ao indicarem que a formação específica é fundamental e que o trabalho docente junto às crianças pequenas demanda particularidades e especificidades. Este estudo propiciou uma melhor compreensão da estrutura e dinâmica das representações sociais que condicionam e muitas vezes limitam o trabalho docente com crianças até três anos, de modo que pode contribuir para a melhoria de ações voltadas à formação dos professores em Educação Infantil. Espera-se que esses profissionais possam compreender as especificidades dessa etapa da educação básica e as peculiaridades da ação educativa docente voltada para o grupo etário de zero a três anos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Professoras de Creche. Trabalho Docente.

ABSTRACT

This research aims to investigate what the possible content and structure of social representations that of children up to three years develop and share about teaching. The study comes within the context of the institutions of municipal kindergarten in the city of Maceió, Alagoas , and is based on the perspective of social representations theory of Serge Moscovici, in its articulation with the Central Nucleus Theory (Abric, 2000).The objective is to understand what the social representations constructed by 67 teachers about their own work, through a questionnaire composed of three parts: word association containing four words inducing (daycare, preschool, child and teacher), a questionnaire with 30 questions organized in the form of a letter, with 13 open questions and 27 closed questions. The data were processed by the following software: Programmes Permettant Ensemble l'Analyse (EVOC) for analysis of evocations; Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for treatment of closed questions, and Contexte d'Analyse Lexicale pair of one Esemble segments of Texte (ALCESTE), used for processing of the open questions the results for the word association test indicated that the representational field of nursery and pre-school, there is an emphasis on the dichotomy between care and education, which, according to the subjects of this research, attest distinct functions for these substeps of Early Childhood Education.Concerning this realization, the results of the representational field of child and teacher confer stability to the representation of the group studied, ie, bring elements with content that establish a child who resides at the level of feelings and protection. This requires personal skills, indicating that the competence or the ability to work as a teacher of very young children in day care is based on personal skills. For the results of the questionnaire letter, the teachers indicate that they know very little about what actually should be done with children as small, indicating that training did not include specifics for the job.The teachers show a job that requires, above all, patience, dynamism, and like children, however we realize that teachers also seek to "break" with the idea that, to work with children, just having personal skills. This is verified from a consensus established by the teachers to the impositions of the "other" (parents, friends, management, society) to indicate that specific training is essential and that teaching with young children demand particularities and specificities.This study provided a better understanding of the structure and dynamics of social representations that condition and often limit teachers' work with children up to three years, so that may contribute to the improvement of actions aimed at training teachers in Early Childhood Education.It is hoped that these professionals can understand the specifics of this stage of basic education and the peculiarities of educational action-oriented teaching the age group of zero to three years.

KEYWORDS: Social Representations. Nursery teachers. Teaching Work.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| ILUSTRAÇÃO 1: QUADRO DE QUATRO CASAS..... | 92 |
| ILUSTRAÇÃO 2: MATRIZ DE DIGITAÇÃO SPSS..... | 95 |
| ILUSTRAÇÃO 3: DENDOGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE AS CLASSES..... | 96 |
| ILUSTRAÇÃO 4: AS PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE COMPÕEM UMA DAS CLASSES DO ALCESTE..... | 96 |
| ILUSTRAÇÃO 5: DENDOGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE CLASSES – QUESTÃO 6..... | 157 |
| ILUSTRAÇÃO 6: DENDOGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE CLASSES – QUESTÃO 8..... | 162 |
| ILUSTRAÇÃO 7: DENDOGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE CLASSES – QUESTÃO 17..... | 191 |
| ILUSTRAÇÃO 8: DENDOGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE CLASSES – QUESTÃO 21..... | 193 |
| ILUSTRAÇÃO 9: DENDOGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE CLASSES – QUESTÃO 22..... | 195 |
| ILUSTRAÇÃO 10: DENDOGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE CLASSES- QUESTÃO 23..... | 197 |
| ILUSTRAÇÃO 11: DENDROGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE CLASSES – QUESTÃO 24..... | 208 |
| ILUSTRAÇÃO 12: DENDROGRAMA DE RELAÇÃO ENTRE CLASSES – QUESTÃO 30..... | 224 |

LISTAS DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS DO SISTEMA CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO DE UMA REPRESENTAÇÃO SOCIAL..... | 35 |
| QUADRO 2: DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA EFEITO DO CAPÍTULO II..... | 39 |
| QUADRO 3: SITUAÇÃO GEOGRÁFICA E DEMOGRÁFICA DA CIDADE DE MACEIÓ..... | 76 |
| QUADRO 4: CATEGORIZAÇÃO COM FREQUÊNCIA PARA AS QUESTÕES: 3,4 E 5..... | 98 |
| QUADRO 5: DISTRIBUIÇÃO DAS EVOCAÇÕES (CRECHE/PRÉ-ESCOLA) POR CATEGORIAS.... | 129 |
| QUADRO 6: INDUTOR: CRIANÇA. DISTRIBUIÇÃO DAS EVOCAÇÕES POR CATEGORIAS..... | 134 |
| QUADRO 7: INDUTOR: PROFESSOR. DISTRIBUIÇÃO DAS EVOCAÇÕES POR CATEGORIAS.... | 139 |

LISTAS DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1: SUJEITOS: QUANTIDADE DE FILHOS..... | 112 |
| GRÁFICO 2: GRAU DE ESCOLARIDADE..... | 113 |
| GRÁFICO 3: NÍVEL SUPERIOR COM/OU CURSANDO ESPECIALIZAÇÃO..... | 114 |
| GRÁFICO 4: TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA EDUCACIONAL..... | 116 |
| GRÁFICO 5: TEMPO DE SERVIÇO NA EI..... | 116 |
| GRÁFICO 6: ESTIMATIVA SALARIAL..... | 117 |
| GRÁFICO 7: ESTIMATIVA SALARIAL DE ACORDO COM O NÍVEL DE FORMAÇÃO..... | 117 |
| GRÁFICO 8: TURNOS DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO..... | 119 |
| GRÁFICO 9. TRABALHO EM OUTRO LOCAL..... | 119 |
| GRÁFICO 10. MORA PRÓXIMO AO TRABALHO..... | 119 |
| GRÁFICO 11: ESCOLHA PROFISSIONAL..... | 142 |
| GRÁFICO 12: OPINIÃO FAMÍLIA..... | 144 |
| GRÁFICO 13: OPINIÃO AMIGOS..... | 144 |
| GRÁFICO 14: OPINIÃO PESSOAL..... | 144 |
| GRÁFICO 15: PERSPECTIVA DE TRABALHO PARA OS PRÓXIMOS ANOS..... | 154 |
| GRÁFICO 16: COMO SE SENTE NA PROFISSÃO..... | 156 |
| GRÁFICO 17: EXPECTATIVA EM RELAÇÃO AO TRABALHO..... | 170 |
| GRÁFICO 18: ASPECTOS CONSIDERADOS CANSATIVOS (5 PRIMEIRAS ESCOLHAS)..... | 178 |
| GRÁFICO19: DIFERENCIAÇÃO: CRECHE E PRÉ-ESCOLA..... | 183 |
| GRÁFICO 20: A PROFISSÃO QUE MAIS SE APROXIMA DA DE PROFESSOR DE CRECHE..... | 188 |
| GRÁFICO 21: A PROFISSÃO QUE MAIS SE APROXIMA DA DE PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA.. | 189 |
| GRÁFICO 22: CONHECIMENTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES..... | 206 |
| GRÁFICO 23: CONHECIMENTOS QUE UTILIZAM PARA EXERCER O TRABALHO..... | 212 |
| GRÁFICO 24: EXPERIÊNCIA DE UMA MULHER COMO MÃE..... | 214 |
| GRÁFICO 25: TAREFAS CONSIDERADAS IMPORTANTES..... | 215 |
| GRÁFICO 26: O QUE ESPERAM DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 217 |
| GRÁFICO 27: OS ELEMENTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES, SEGUNDO OS SUJEITOS PARA SER PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 219 |
| GRÁFICO 28: OS ELEMENTOS CONSIDERADOS IMPORTANTES PARA OS PAIS, SEGUNDO OS SUJEITOS PARA SER PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 220 |

LISTAS DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 1: MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ /2007-2008..... | 83 |
| TABELA 2: QUANTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 104 |
| TABELA 3: LEVANTAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ QUE OFERTAM ATENDIMENTO PARA A FAIXA ETÁRIA ATÉ TRÊS ANOS DE IDADE..... | 105 |
| TABELA 4: SUJEITOS: IDADE..... | 112 |
| TABELA 5: SUJEITOS: FILHOS..... | 112 |
| TABELA 6: TIPOS DE ESPECIALIZAÇÃO..... | 114 |
| TABELA 7: SITUAÇÃO/POSIÇÃO ATUAL NO TRABALHO..... | 116 |
| TABELA 8. TEMPO QUE ATUA NA INSTITUIÇÃO..... | 118 |
| TABELA 9. NÚMERO DE ADULTOS POR SALA..... | 120 |
| TABELA 10. FAIXA ETÁRIA DAS CRIANÇAS..... | 120 |
| TABELA 11. CLASSIFICAÇÃO DAS TURMAS (GRUPOS)..... | 120 |
| TABELA 12: QUANTIDADE DE CRIANÇAS POR FAIXA ETÁRIA..... | 121 |
| TABELA 13: MATRÍCULA INICIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MACEIÓ /2009-2010..... | 122 |
| TABELAS 14 E 15: QUADRO DE QUATRO CASAS COM AS PALAVRAS MAIS FREQUENTEMENTE EVOCADAS PELAS PROFESSORAS DIANTE DO TERMO INDUTOR CRECHE, COM AS RESPECTIVAS FREQUÊNCIAS E ORDENS MÉDIAS DE EVOCAÇÃO ESPONTÂNEAS (OME) E ORDEM MÉDIAS DE IMPORTÂNCIA (OMI)..... | 124 |
| TABELAS 16 E 17: QUADRO DE QUATRO CASAS COM AS PALAVRAS MAIS FREQUENTEMENTE EVOCADAS PELAS PROFESSORAS DIANTE DO TERMO INDUTOR PRÉ-ESCOLA, COM AS RESPECTIVAS FREQUÊNCIAS E ORDENS MÉDIAS DE EVOCAÇÃO ESPONTÂNEAS (OME) E ORDEM MÉDIAS DE IMPORTÂNCIA (OMI)..... | 126 |
| TABELAS 18 E 19: QUADRO DE QUATRO CASAS COM AS PALAVRAS MAIS FREQUENTEMENTE EVOCADAS PELAS PROFESSORAS DIANTE DO TERMO INDUTOR CRIANÇA, COM AS RESPECTIVAS FREQUÊNCIAS E ORDENS MÉDIAS DE EVOCAÇÃO ESPONTÂNEAS (OME) E ORDEM MÉDIAS DE IMPORTÂNCIA (OMI)..... | 132 |
| TABELA 20 E 21: QUADRO DE QUATRO CASAS COM AS PALAVRAS MAIS FREQUENTEMENTE EVOCADAS PELAS PROFESSORAS DIANTE DO TERMO INDUTOR PROFESSOR, COM AS RESPECTIVAS FREQUÊNCIAS E ORDENS MÉDIAS DE EVOCAÇÃO ESPONTÂNEAS (OME) E ORDEM MÉDIAS DE IMPORTÂNCIA (OMI)..... | 137 |
| TABELA 22: OPINIÃO DOS SUJEITOS, SEGUNDO AS JUSTIFICATIVAS APRESENTADAS PARA O “VALEU A PENA”, DIANTE DA OPINIÃO DOS AMIGOS, FAMÍLIA E DE SI MESMAS..... | 153 |
| TABELA 23: CONTEXTO FÍSICO E RELACIONAL..... | 167 |
| TABELA 24: ASPECTOS INTRÍNSECOS DA PROFISSÃO..... | 167 |
| TABELA 25: ASPECTOS EXTRÍNSECOS DA PROFISSÃO..... | 168 |
| TABELA 26: A IMAGEM DO OUTRO..... | 169 |
| TABELA 27: ATIVIDADES QUE CONTRIBUÍRAM EM MAIOR E MENOR GRAU PARA A FORMAÇÃO..... | 205 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO..... | 22 |
| 1.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS | 22 |
| 1.1.1 <i>Ancoragem e objetivação</i> | 28 |
| 1.2.1 <i>As funções das representações sociais</i> | 30 |
| 1.2 TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL | 33 |
| 2. AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DE CRECHE..... | 37 |
| 2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INICIAL | 40 |
| 2.2 SABERES E FAZERES: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DAS PROFESSORAS DE CRECHE | 55 |
| 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PESQUISAS | 72 |
| 3. PERCURSO METODOLÓGICO..... | 75 |
| 3.1 OBJETIVO GERAL..... | 75 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 75 |
| 3.3 CENÁRIO DO ESTUDO..... | 76 |
| 3.3.1 <i>Aspectos estruturais e socioeconômicos do município de Maceió</i> | 76 |
| 3.3.2 <i>Breve contextualização da historicidade da Educação Infantil em Maceió-Alagoas</i> | 78 |
| 3.3.3 <i>Alguns aspectos do contexto atual da Educação Infantil no Município de Maceió</i> 82 | |
| 3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 87 |
| 3.4.1 <i>Instrumentos de coleta de dados</i> | 88 |
| 3.4.1.1 <i>Técnica de associação livre de palavras</i> | 90 |
| 3.4.1.2 <i>Questionários carta e perfil</i> | 90 |
| 3.4.2 <i>Técnicas de processamento de dados – EVOC e construção do quadro de quatro casas</i> | 92 |
| 3.4.3 <i>Técnicas de processamento de dados – SPSS</i> | 93 |
| 3.4.4 <i>Técnicas de processamento e análise de dados – ALCESTE</i> | 95 |
| 3.4.5 <i>Técnicas de processamento de dados – Análise de Conteúdo</i> | 97 |
| 3.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO DE COLETA DE DADOS..... | 99 |
| 3.5.1 <i>Primeiras aproximações</i> | 99 |
| 3.5.2 <i>O processo propriamente dito de aplicação dos instrumentos</i> | 103 |
| 4. SUJEITOS DA PESQUISA..... | 111 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS: PERFIL PESSOAL E PERFIL PROFISSIONAL..... | 111 |

| | |
|---|------------|
| 5. ANÁLISE DAS PALAVRAS INDUTORAS PRODUZIDAS POR MEIO DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE..... | 123 |
| 5.1 ANÁLISE DAS PALAVRAS INDUTORAS CRECHE E PRÉ-ESCOLA | 123 |
| 5.2 ANÁLISE DAS PALAVRAS MAIS EVOCADAS DIANTE DO TERMO INDUTOR “CRIANÇA” | 132 |
| 5.3 ANÁLISE DA PALAVRA INDUTORA “PROFESSOR” | 136 |
| 6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO-CARTA | 141 |
| 6.1 CAMPO PROFISSIONAL | 142 |
| 6.1.1 <i>Escolha profissional.....</i> | 142 |
| 6.1.2 <i>Visão do outro sobre a escolha profissional do (a) professor (a) de Educação Infantil</i> | 144 |
| 6.1.3 <i>Perspectiva de permanência na profissão</i> | 154 |
| 6.1.4 <i>Considerações: campo profissional; opção de escolha profissional, visão do outro sobre essa opção e expectativa de permanência</i> | 155 |
| 6.2 IMAGEM DO TRABALHO | 156 |
| 6.2.1 <i>Motivação como professor de Educação Infantil.....</i> | 156 |
| 6.2.2 <i>A satisfação como professor de educação infantil</i> | 162 |
| 6.2.2.1 Aspectos que causam maior satisfação aos professores no trabalho na Educação Infantil | 162 |
| 6.2.2.2 Nível de satisfação diante de algumas características ligadas ao trabalho de professor | 166 |
| 6.2.2.3 Expectativa em relação ao trabalho | 170 |
| 6.2.3 <i>Dificuldades.....</i> | 171 |
| 6.2.3.1 As dificuldades como professores de Educação Infantil | 171 |
| 6.2.3.2 Aspectos considerados cansativos pelos professores em seu trabalho | 178 |
| 6.2.4 <i>Considerações: imagem do trabalho de acordo com os aspectos motivacionais, satisfatórios, as expectativas e as dificuldades.....</i> | 180 |
| 6.3 IMAGEM DO CAMPO PROFISSIONAL E DO PROFISSIONAL | 183 |
| 6.3.1 <i>Creche e pré-escola: aspectos de diferenciação</i> | 183 |
| 6.3.2 <i>Aspectos de diferenciação do profissional de creche e pré-escola</i> | 188 |
| 6.3.3 <i>Características de um bom/mau professor de creche e pré-escola ...</i> | 190 |
| 6.3.3.1 Um (a) mau (má) professor (a) de creche | 190 |
| 6.3.3.2 Um(a) bom(boa) professor(a) de creche | 193 |
| 6.3.3.3 Um(a) mau(má) professor(a) de pré-escola..... | 195 |
| 6.3.3.4 Um(a) bom(boa) professor(a) de pré-escola..... | 197 |
| 6.3.4 <i>Considerações: aspectos de diferenciação do campo profissional (creche e pré-escola) e do profissional (bom e mau professor).....</i> | 199 |
| 6.4 COMPETÊNCIAS DA FORMAÇÃO E CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO..... | 204 |
| 6.4.1 <i>Processos de formação.....</i> | 204 |

| | |
|---|------------|
| 6.4.1.1 Participação, durante a atuação profissional, em atividades que contribuíram em maior ou menor grau para a formação | 204 |
| 6.4.1.2 Os conhecimentos considerados importantes na formação do professor de educação infantil | 206 |
| 6.4.1.3 Os conhecimentos que mais buscaram durante a trajetória profissional | 207 |
| 6.4.2 <i>Fontes de aprendizagem</i> | 212 |
| 6.4.2.1 Em que as professoras se baseiam para exercerem seu trabalho e os cinco elementos considerados mais importantes | 212 |
| 6.4.2.2 A influência da experiência de uma mulher como mãe no exercício da profissão de professor de educação infantil | 214 |
| 6.4.3 <i>Tarefas e competências esperadas</i> | 215 |
| 6.4.3.1 As tarefas consideradas importantes na atuação do(a) professor(a) de Educação Infantil | 215 |
| 6.4.3.2 O que as professoras esperam e acreditam que os pais esperam do(a) professor(a) de educação infantil..... | 217 |
| 6.4.4 <i>Considerações: competências e conteúdos de formação</i> | 220 |
| 6.5 CONSELHOS PARA UM CANDIDATO A PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL | 223 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 229 |
| REFERÊNCIAS | 237 |
| APÊNDICE | 242 |
| ANEXO | 264 |

INTRODUÇÃO

“A vida da criança é um mistério tão grande que ninguém a deveria tratar com mãos desatentas ou negligentes.”

Cecília Meireles

Este estudo busca investigar quais os possíveis conteúdos e estrutura das representações sociais que as professoras¹ partilham acerca do trabalho com as crianças de até três anos. O estudo insere-se no contexto das instituições de Educação Infantil municipais da cidade de Maceió, estado de Alagoas, e fundamenta-se na perspectiva da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, em sua articulação com a Teoria do Núcleo Central no estudo e estrutura das representações sociais, discutida por Abric (2000) e Sá (1996).

A motivação para desenvolver este estudo decorreu do nosso ingresso em um grupo de pesquisa² na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), coordenado pela professora doutora Lenira Haddad, que teve como objetivo inicial investigar as representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre o trabalho docente e, em específico, o trabalho docente do (a) profissional de Educação Infantil. Essa pesquisa divide-se em dois estudos: o primeiro (“núcleo comum”) agrega todos os grupos de pesquisa participantes em torno de um único tema de pesquisa – trabalho docente –; o outro constitui as “Pétalas” e prevê projetos individuais de pesquisa, visando complementar e aprofundar os aspectos estudados no Núcleo Comum, a partir do interesse de cada grupo. Atualmente, o grupo de pesquisa da UFAL vem desenvolvendo o segundo estudo, a pesquisa “Representação Social do Trabalho do (a) professor (a) de Educação Infantil”.

¹ O termo “professora” será utilizado no feminino quando se referir aos sujeitos da pesquisa: 67 mulheres.

² Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia sobre o Trabalho do Professor de Educação Infantil, projeto financiado pelo CNPq. Grupo de pesquisa: Desenvolvimento e Educação da Infância. O projeto se insere nas 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.

Assim, pelo fato de termos feito parte do grupo de pesquisa como bolsista de iniciação científica durante o período de 2007 a 2009, pudemos acompanhar o início e o final do primeiro estudo e, também, o início do segundo.

A participação no projeto proporcionou um processo de iniciação científica, em que pudemos adquirir embasamento teórico no campo das representações sociais, familiarizando-nos com a teoria e com os instrumentos de coleta de dados, além do ingresso no campo da Educação Infantil (EI) em diferentes perspectivas. Os contatos com a bibliografia específica da Educação Infantil e as participações nas coletas e análises dos dados do grupo de pesquisa proporcionaram-nos refletir sobre as muitas dificuldades que atingem o campo da Educação Infantil, especialmente o campo profissional de professoras/professores que trabalham com o grupo etário até três anos.

Nesse sentido, o desejo de pesquisar as representações sociais de professoras(es) de creche nasceu a partir do momento em que as discussões no grupo de pesquisa “Desenvolvimento e Educação da Infância” apontavam para uma reflexão maior no município de Maceió sobre o trabalho dos profissionais de EI, pois os resultados da pesquisa *Representações Sociais de Estudantes de Pedagogia Sobre o Trabalho do Professor de Educação Infantil* eram provenientes das representações dos estudantes de Pedagogia acerca do ser professor de Educação Infantil. Assim, ao entrar em contato com as representações desses estudantes, surgiu a necessidade de pesquisar as representações, até então desconhecidas, dos (as) professores (as) que atuam na Educação Infantil no município de Maceió, em específico daqueles (as) que atuam com crianças até três anos.

A Educação Infantil no Brasil é considerada hoje a primeira etapa da educação básica, mas, para chegar a esse patamar, percorreu uma longa trajetória à margem do sistema educacional, caracterizando dois tipos de atendimentos diferenciados. Em uma perspectiva histórica, a creche esteve predominantemente associada à pobreza e à mulher trabalhadora, às necessidades de uma população considerada de risco; já a pré-escola, associada à preparação da criança ao ingresso no ensino formal. (HADDAD, 1997).

Nos últimos vinte anos, a Educação Infantil teve, porém, um avanço considerável, materializado em conquistas legais, como a Constituição Federal de

1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996. A educação oficial pública do Estado conta com a EI como dever do Estado e direito da criança desde zero até seis anos de idade, no entanto, mesmo com as mudanças introduzidas pelas deliberações das leis para a Educação Infantil, ainda são muitas as dificuldades que atingem essa área. A efetivação das leis reconhece o direito das crianças nas creches e pré-escolas, colocando esses serviços atrelados à educação, com aplicação de vagas nas creches e pré-escolas, instituindo a presença de profissionais, ou seja, professores (as) para atuar com as faixas etárias de 0 a 5 anos.

Mesmo com os avanços proclamados na LDB, colocando a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e como um direito de todas as crianças pequenas, observa-se que ainda existe uma longa caminhada entre o direito que foi proclamado e a efetivação deste nas instituições educacionais infantis.

Mediante a efetivação desse direito, faz-se necessário olhar mais atentamente para a forma como ele vem sendo concretizado no município de Maceió, pois sabemos que, no Brasil, temos vivido intensos debates pedagógicos na área da Educação Infantil, que são promovidos por diferentes segmentos da sociedade civil ligados à educação da criança pequena, incluindo as esferas federal, estadual e municipal. Essas discussões que acontecem em âmbito nacional também atingem o município de Maceió, porém os impactos são tardios, em decorrência dos atrasos existentes no município para cumprir as determinações e os prazos estabelecidos pela LDB. Apesar disso, não podemos deixar de destacar as conquistas legais que se efetivaram no município de Maceió, a começar pela constituição do Sistema Municipal de Ensino, em janeiro de 2000; atualmente é o Conselho Municipal de Educação de Maceió-COMED, sendo este o órgão normativo existente desde 1994.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME)³, o COMED/Maceió é composto por representantes de importantes entidades da sociedade civil e passou,

³ O projeto de Lei que cria o Plano Municipal de Educação foi encaminhando para a Câmara Municipal de Maceió no dia 10/09/2010 e poderá ser aprovado a qualquer momento.

também, a ter o apoio do Fórum Alagoano de Educação Infantil (FADEI)⁴. A participação do fórum juntamente com o COMED vem contribuir nas discussões e resoluções que são ou que venham a ser elaboradas. Com isso, teremos a possibilidade de regular as ações estabelecidas nas instituições de Educação Infantil no sistema municipal de ensino.

A LDB, no artigo 89, determina que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar a partir da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”, efetivando a inserção das creches no sistema de ensino. Assim, embora a Lei tenha determinado um prazo de três anos para a inserção das instituições de Educação Infantil no sistema de ensino, essa determinação, na cidade de Maceió, apenas recentemente passou a ser cumprida pelo município. Então, de acordo com informações do PME, no município de Maceió foram transferidas, para o Sistema Municipal de Ensino (SME), 10 creches que pertenciam à Secretária de Ação Social. Assim, as creches estão sendo efetivamente integradas ao SME, a partir da Resolução Nº 01/2003, que fixa as normas para a Educação Infantil no município.

Mediante esse cenário de políticas educacionais em curso no município de Maceió e das conquistas legais em âmbito nacional para Educação Infantil, consideramos necessário compreender o modo como as professoras que atuam na Educação Infantil pensam o seu próprio trabalho, identificando isso por meio das representações partilhadas pelo grupo pesquisado: 67 professoras da Rede Municipal de Educação Infantil que atuam com crianças até três anos. Para isso, examinamos o tema pela ótica da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, entendendo que pode representar uma contribuição importante para compreender a natureza convencional e prescritiva das representações, à medida que nos interessa, sobretudo, entender quais são as representações que estão atualmente presentes no trabalho docente das professoras de creche.

Assim, estudar as representações sociais que circulam entre essas professoras é entrar em contato com modelos de práticas já definidos por esse

⁴ O Fórum Alagoano de Educação Infantil passou um tempo desativado, mas finalmente encontra-se ativo e teve a sua Reunião Preparatória para a reativação do Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil no dia 13 de julho de 2010.

grupo social, que envolve um sistema de práticas, ideias e valores, pois segundo Moscovici (2003, p. 40):

[...] as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é assim que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual.

Entendemos que investigar as representações sociais do grupo de professoras que atuam com crianças até três anos contribui para uma melhor compreensão da estrutura e dinâmica das representações sociais que condicionam e, muitas vezes, limitam sua ação, uma vez que a compreensão dessas representações é necessária para que essas profissionais possam refletir sobre as práticas por elas desenvolvidas.

Assim, este trabalho está estruturado de forma a possibilitar o conhecimento daquilo que foi proposto neste estudo – as representações de professoras que atuam com crianças de até três anos em instituições da rede municipal de Maceió sobre o trabalho de professor de Educação Infantil – e, assim, alcançar os objetivos preconizados. Para isso, a pesquisa encontra-se dividida em seis capítulos.

O primeiro capítulo refere-se ao referencial teórico da Teoria das Representações Sociais em sua articulação com a Teoria do Núcleo Central no estudo e estrutura das representações sociais (ABRIC, 2000; SÁ, 1996).

O segundo capítulo discorre sobre as especificidades do trabalho docente em creches. Mediante um levantamento bibliográfico, apresentamos resultados de pesquisas desenvolvidas no período de 2000 a 2009, objetivando uma articulação dos resultados e discussões presentes em 10 estudos (doutorado, mestrado) aos resultados desta presente. Para tanto, foi dada relevância à formação inicial e aos fazeres e saberes desses(as) profissionais.

O terceiro capítulo envolve o delineamento metodológico do estudo, apresentando o objetivo geral, os objetivos específicos, o cenário e o contexto do estudo, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados, os *softwares* utilizados para o processamento e análise dos dados e, por fim, uma

contextualização do momento de coleta nas instituições municipais de Educação Infantil.

O quarto capítulo fornece uma caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa, apresentando os elementos tanto do ponto de vista da sua situação pessoal e familiar (a idade, estado civil, a eventual presença de filhos), como do seu perfil profissional (o início do trabalho na educação infantil, o início como professora, o número de anos transcorridos desde então e, mais especificamente, o tempo de serviço na instituição por ocasião do momento de coleta), além dos elementos que constituem o trabalho de uma forma mais geral (quantidade de crianças, turma em que atua, faixa etária das crianças e número de adultos em sala).

A descrição e análise dos resultados coletados por associação de palavras que indicam os possíveis elementos constituintes e estruturantes das representações sobre o trabalho de professor de Educação Infantil acerca de objetos associados, tais como: creche, pré-escola, criança e professor, encontram-se no quinto capítulo.

Os resultados do questionário (carta) que apontam os indícios das representações sociais acerca do trabalho de “professores de creche” estão dispostos e discutidos no sexto capítulo.

Faz-se relevante lembrar que as representações são alicerçadas sobre os valores sociais que circulam na sociedade, sendo esses valores estabelecidos há muitos anos. Nesse sentido, as representações ganham força, cristalizam-se, tornando-se difíceis de abalar. Assim, este estudo segue com intuito de apontar os indícios dessas representações e torná-las propensas a mudanças, impulsionando àqueles (as) que compõem a Educação Infantil no nosso município a olhar com prioridade para essa etapa da educação básica, em especial para as especificidades do trabalho docente e o “lugar” da ação educativa voltada para o grupo etário de crianças de até três anos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo tem por finalidade expor alguns aspectos da Teoria das Representações Sociais, referencial teórico-metodológico em que esta pesquisa se apoia. Nesse sentido, buscaram-se as principais contribuições da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (2003), em sua articulação com a Teoria do Núcleo Central (TNC), no estudo e estrutura das representações sociais, de Abric (2000) e Sá (1996).

1.1 Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi originalmente formulada pelo psicólogo social Serge Moscovici, em 1961, com a publicação de *La psychanalyse, son image et son public (A Representação Social da Psicanálise, 1978)*, considerado como estudo pioneiro sobre a penetração da psicanálise no pensamento popular na França. Com esse estudo, o psicólogo buscou compreender como os grupos de pessoas partilham o conhecimento e o constituem em práticas sociais.

Segundo Moscovici (2003, p. 49), as representações sociais “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”. Para o autor, a Psicologia Social é fundamentalmente voltada para a “questão de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, tornam-se parte da vida social” (DUVEEN, 2003, p. 15). Assim, a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, influenciando em suas práticas, reconstruindo pensamentos.

Para Moscovici (2003), a sociedade é considerada *pensante*, o que é resultado da comunicação social, ou seja, acontece mediante as inter-relações sociais que viabilizam o desenvolvimento do sentido das coisas e do pensamento das pessoas. Não se pode analisar uma sociedade apenas sob o aspecto de seu comportamento, mas por meio das peculiaridades de suas crenças, de suas

tradições, de como sente e compreende o mundo ao seu redor. O autor sugere, com esse raciocínio, que as pessoas e grupos pensam autonomamente e que produzem e comunicam suas próprias representações, pois os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas funcionam como elementos para os pensamentos.

O conceito de representação social foi originalmente formulado por Moscovici, como um contraponto ao conceito de Representação Coletiva, de Durkheim, que, pelos caminhos da sociologia, identificou-a, mas não se preocupou com sua estrutura e dinâmica interna. A intenção de Moscovici foi considerar as representações sociais como um fenômeno, revelando-as pela sua dinamicidade e não apenas como um conceito, o que denotaria algo estático.

Moscovici (2003, p. 47) vê as representações sociais como “estruturas dinâmicas operando um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações”. A importância das representações aumenta com a necessidade de se estabelecer um elo entre as ciências e as crenças, modificando-se para infiltrar-se na vida cotidiana e fazer parte da realidade comum.

Para o autor, “nós percebemos o mundo tal como é, e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico [*sic*], em que nós vivemos.” (MOSCOVICI, 2003, p. 30). Nesse sentido, o teórico apoia-se na ideia do pensamento como ambiente, onde o conhecimento se dá por meio da interação e comunicação das pessoas.

Ao expor o pensamento como ambiente, o teórico atribui às representações duas naturezas, a convencional e a prescritiva.

Para o autor, cada um de nós encontra-se cercado, tanto individual como coletivamente, por palavras, ideias e imagens, que penetram em nós e nos atingem, quer queiramos, quer não queiramos. Ou seja: as representações intervêm em nossa atividade cognitiva e até as determinam conforme a autonomia e o condicionamento que existem em cada ambiente. Ao atribuir às representações sociais a natureza convencional, refere-se ao fato de que “cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções [...]” e que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, como por nossa cultura”, além de que “Nós pensamos

através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.” (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

Já a natureza prescritiva impõe-se sobre nós com uma força irresistível, que expressa uma estrutura que já estava presente antes mesmo que nós começássemos a pensar e é imbuída de uma tradição que “decreta o que deve ser pensado”; em outras palavras, são representações impostas porque não são pensadas por nós, mas “re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”. (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Moscovici (2003) ressalta a natureza da mudança por meio da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma comunidade, pois é dessa maneira que elas são criadas internamente e que o pensamento coletivo penetra no individual. Nesse sentido, as representações aparecem, para nós, quase como objetos materiais, resultando em produto de nossas ações e comunicações:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

Desse modo, as pessoas e grupos criam e comunicam representações sociais baseadas nas ideologias existentes para compreenderem e dar significado e sentido concreto ao mundo em que vivem. Para Moscovici (2003), é existente a necessidade contínua de reconstruir o “senso comum”, ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, no qual nenhuma coletividade pode operar. As representações sociais são fenômenos que precisam ser descritos e explicados:

Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto

seu objetivo não é comportar-se, mas compreender. (MOSCOVICI, 2003, p. 43)

Portanto, para compreender, é indispensável conhecer as condições do contexto em que os indivíduos estão inseridos, o que implica entender que as representações sociais são construídas historicamente e estão articuladas com aspectos socioeconômicos, culturais e étnicos, oportunizando aos grupos partilhá-las, tornando-as práticas sociais. Assim, as representações são geradas pelas interações entre os indivíduos. Nesse sentido, Moscovici (2003) menciona que, na sociedade atual, existem dois universos de conhecimento: o consensual e o reificado, que são próprios da nossa cultura.

O universo consensual consiste no conhecimento produzido a partir das circunstâncias, ou seja, emerge do senso comum: as ideias são partilhadas de modo a tornar os significados inacessíveis, ou até mesmo estranhos, acessíveis ao senso comum. Já o conhecimento proveniente do universo reificado é elaborado por um método específico, a fim de responder a determinados questionamentos, explicando-os de modo racional.

De acordo com o autor, os limites entre o universo consensual e o reificado dividem a realidade coletiva e a realidade física em duas partes: “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.” (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

Entre o universo consensual e o reificado, as representações, segundo Moscovici, estão presentes porque restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de maneira que eles se tornem acessíveis a qualquer um e coincidam com nossos interesses imediatos. Assim, a ciência de ambos os universos demonstra a natureza verdadeira das ideologias, que é a de facilitar a transição dessa mudança do universo consensual para o reificado.

De acordo com Moscovici, o pensamento social é baseado mais nas convenções e na memória do que na razão; mais nas estruturas tradicionais que nas intelectuais. O autor constatou, em algumas experiências, que as pessoas tendem a adequar as premissas à conclusão, ou seja, mesmo que seja um material que

represente um objeto comum, mas com características incomuns, a tendência é transformar essas características em convivência com algo comum.

A partir disso, Moscovici (2003) expõe a característica cognitiva das representações sociais, que envolve dois componentes: o componente cognitivo e o social. Esses dois processos são sociais, pois estão intrinsecamente determinados pelas condições sociais, nas quais as representações são elaboradas e transmitidas. Para o autor, o ato de representar dá-se na simultaneidade do movimento de separação e aproximação, por meio do sujeito e objeto, conforme analisa Nóbrega (2003, p. 70).

Desse modo, Santos (2005), ao escrever sobre as condições em que uma representação social é construída, menciona os três determinantes sociais para as representações, definidos por Moscovici como: a defasagem e dispersão de informação; a focalização; a pressão à inferência. Com esses determinantes, buscou apresentar o porquê de construímos teorias do senso comum a respeito de objetos sociais.

A *defasagem e dispersão de informação* referem-se à forma como as informações estão dispostas socialmente. O meio é cercado por uma diversidade de informações, que se encontram em condições múltiplas, havendo desigualdade nas fontes de informações das pessoas, e essa informação que circula não é sempre claramente definida. Há, por exemplo, “obstáculos de transmissão, falta de tempo, barreiras educativas e até mesmo os efeitos de especialização”. (SANTOS, 2005, p.29). O fato de as informações sofrerem alterações é mencionado por Vala (1993 *apud* SÁ, 1996, p. 41), esclarecendo que:

[...] a informação que circula não é sempre claramente definida, é na maioria dos casos ambígua, imprecisa. Este defasamento [*sic*] não é independente das clivagens sociais: não só a informação não circula da mesma forma, como não circula o mesmo tipo de informação em todos os grupos sociais, como ainda a ambiguidade da informação não se manifesta da mesma forma para todos.

Diante da diversidade de conhecimentos que transita no meio social em que cada indivíduo se encontra inserido, fica posto que, em algum momento, todos, na condição de sujeitos da sociedade, podem ser considerados incultos.

A *focalização* é caracterizada como a distância e o grau de efeito do sujeito em torno dos interesses e de sua relação com o objeto (NÓBREGA, 2003, p. 85). Isso implica dizer que a focalização apresenta o grau de desigualdade referente aos interesses dos sujeitos para com o objeto; assim, os sujeitos tendem a direcionar a atenção para apenas alguns aspectos das informações do ambiente social. Mediante isso, Santos (2005, p. 29) menciona que “o modo como apreendo as informações dependerão de outros conhecimentos que tenho”. Ainda no que concerne à focalização, destaca-se:

[...] os recursos educativos, os interesses profissionais ou ideológicos parametrizam a focalização dos indivíduos em diferentes domínios do meio e gerem a pertinência da elaboração de uma representação ou de uma representação mais sólida ou mais acerca de um dado objeto. (VALA *apud* SÁ, 1996, p. 42)

Assim, as diferentes informações advindas dos diferentes grupos sociais, representando os interesses profissionais e ideológicos daqueles que compõem o ambiente social, definem os parâmetros da focalização dos indivíduos.

A *pressão à inferência* refere-se à tomada de posição do sujeito, constantemente, diante das necessidades que o meio impõe. Isso decorre das diversas necessidades que os sujeitos têm de tomar decisões diante da dinâmica social, ou seja, responder às exigências e incitações do grupo. Para isso, é necessária a busca de consenso durante a comunicação, de modo que, ao se buscar responder às exigências de cada momento, surgem também as pressões quanto à tomada de posição/decisão. Isso tende a influenciar as respostas e julgamentos diante dos objetos sociais, pois, conforme Santos (2005, p. 28), o sujeito vai “preparando respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação”. Ou, conforme escreve Nóbrega (2005, p. 85), “a pressão à inferência desencadeia um processo de passagem da pura constatação à seleção de informações, antecipando, desse modo, a inferência”.

Assim, compreende-se, a partir da *defasagem e dispersão de informação*, da *focalização* e da *pressão à inferência*, que os sujeitos constroem códigos comuns diante dos objetos sociais de acordo com a história individual e coletiva. Conforme

afirma Santos (2005, p. 29), “compartilhar teoria do senso comum a respeito de determinados objetos assegura a comunicação entre as pessoas e fornece um guia para as condutas”. Isso ocorre porque as pessoas pertencentes a determinados grupos sociais sempre buscam adquirir consenso para assegurar familiaridade durante a comunicação, ou seja, compartilhar ideias semelhantes. E assim vão tornando familiar aquilo que lhe é estranho nos objetos sociais, atribuindo isso às representações sociais, conforme explicado por Moscovici (2003, p. 54): “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade”.

1.1.1 Ancoragem e objetivação

À medida que as teorias, informações e acontecimentos se multiplicam, os nossos mundos reificados aumentam também, resultando, então, em novas representações. A esse respeito, Moscovici (2003, p. 60) ressalta que a “[...] ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum, mas agora senso comum é ciência tornada comum”. Segundo o autor, não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. Para transformação das palavras, ou seja, para torná-las familiares, é necessário pôr em funcionamento dois processos cognitivos, ou seja, os dois mecanismos do pensamento pelos quais as representações são criadas: ancoragem e objetivação, mecanismos respectivamente baseados na memória e em conclusões passadas.

Moscovici (2003, p. 62) afirma que, “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo”. Desse modo, quando classificamos uma pessoa, não estamos apenas colocando um fato ou nome, mas avaliando-a e rotulando-a.

Classificar e dar nome a alguma coisa é denominado pelo autor como processo de *ancoragem*, ou seja, tornar algo estranho em familiar, para, dessa forma, poder garantir o mínimo de coerência entre o desconhecido e o conhecido. A

tendência para classificar resulta de experiências de vida e influências culturais que recebemos. Por meio da classificação, seja pela generalização, seja pela particularização, utilizamos, algumas vezes, uma opinião já pronta, que venha imediatamente ao julgarmos algo ou alguém. Isso, concretamente, significa que ancorar é colocar prioridade na opinião antes de conhecer de fato algo.

Assim, selecionamos uma característica aleatória e usamos como categoria; desse modo, a característica se torna como se realmente fosse, podendo levar à aceitação ou à rejeição. Sobre essa tendência para classificar, Moscovici (2003, p. 65) diz que: “Seja pela generalização, ou pela particularização, não é de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atividade específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante.”

Para o autor, é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes, de modo que nomear é colocar nome em algum objeto ou em alguém, ou seja, dar um significado. Ao nomear, está-se liberando algo ou alguém de um anonimato. De fato, o que não pode ser nomeado não se pode tornar uma imagem comunicável ou ser associado a outras imagens, gerando, pois, conflito e incerteza.

O resultado de nomear na realidade é dar uma identidade social ao que antes não estava identificado, com o objetivo de construir imagens sólidas, dentro de um contexto organizado. Assim, para o autor, “classificar e dar nomes são dois aspectos dessa ancoragem das representações” (MOSCOVICI, 2003, p.68). E esse processo tem duas consequências para a teoria das representações. Uma exclui a ideia de pensamento ou percepção que não possua ancoragem; a outra pressupõe que os sistemas de classificação e de nomeação não são apenas para rotular pessoas ou objetos; seu objetivo principal é obter características que facilitem a interpretação e a compreensão de intenções e ações das pessoas, ao formarem opiniões.

O outro processo de pensamento que gera a representação é a *objetivação*, que consiste em unir a ideia de não familiaridade com a realidade. Significa dizer que, no processo de objetivação, é possível tornar concreto, ou seja, compreensível dentro da realidade social, o que antes era abstrato, alheio ao entendimento. Conforme Moscovici (2003), o mecanismo da objetivação consiste em dar sentido concreto ao imaginário; é algo que a sociedade (sujeito) realiza para dar poderes figurativos às imagens, de acordo com as crenças e imagens preexistentes. Nesse

processo, a imagem é concretizada pela fala e, por seu uso contínuo, torna-se independente, passando a fazer parte da realidade social. Objetivar as coisas faz parte de nossa sociedade como forma de aprender, e a linguagem viabiliza isso: expressamos a representação da imagem que temos em nossas mentes por meio da palavra falada ou escrita. Para Santos (2005, p. 31), o processo de objetivação:

[...] Transforma um conceito em uma imagem ou em núcleo figurativo. Por exemplo, o complexo da teoria psicanalítica deixa de ser uma hipótese teórica e passa, no senso comum, a ser um atributo real do outro. As ideias construídas em contextos específicos são percebidas como algo palpável, concreto e exterior ao sujeito.

Em Jodelet (1993), citado por Menin e Shimizu (2005, p. 96), encontram-se os movimentos realizados no processo de objetivação, que implicam fases de construção das representações. São eles:

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

Assim, cada cultura possui os próprios recursos para transformar suas representações em realidade, no entanto nenhuma cultura possui um instrumento único e exclusivo. Na objetivação, o instrumento está relacionado com os objetos, isso é o que leva a objetivar tudo o que encontramos. A imagem passa a ser concretizada por meio da fala e do uso contínuo, tornando essa imagem independente. E assim, ela irá fazer parte da realidade social. Moscovici (2003, p. 77) afirma que “[...] as palavras não apenas representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características”. A nossa tendência em objetivar transforma as palavras em coisas concretas e as ideias em poderes; assim, nossas representações transformam o não familiar em algo familiar.

1.2.1 As funções das representações sociais

Como já mencionado, as representações sociais advêm do conhecimento produzido e partilhado no senso comum, sendo, portanto, consideradas como

fenômenos psicossociais. Sá (1996, p. 43) considera que “uma explicação adequada dos fenômenos de representação social deve dar conta de suas origens, de seus fins ou funções e das circunstâncias de sua produção”. Nesse sentido, apresenta quatro funções essenciais das representações sociais, que foram sistematizadas por Abric (1994), citado por Sá (1996), a saber: funções de saber; funções de orientação; funções justificatórias e funções identitárias.

Na função *saber*, as representações sociais permitem que expliquemos e compreendamos, proporcionando sentido à realidade social. (SANTOS, 2005, p. 34). As representações formuladas nessa função funcionam para os sujeitos como uma forma de adquirir o conhecimento e torná-lo assimilável ao contexto social vivenciado por eles. Já a função de *orientação* refere-se a guias de conduta e orientação, uma vez que as representações sociais funcionam como guia das condutas sociais dos sujeitos. Assim, orienta as práticas sociais, estabelecendo e precedendo o desenvolvimento da ação.

Complementar a essa função, temos a função justificadora, ou seja: as representações sociais que permitem justificar as tomadas de posição (comportamento). As representações sociais também funcionam (assim como na primeira função) como guia de condutas, de modo que é na função *justificadora* que as representações sociais são empregadas para justificar as condutas relativas a determinados objetos sociais.

Essas justificativas ajudam a compreender também a função *identitária*, caracterizada por definir a identidade e garantir as especificidades de um grupo. Por exemplo, “ao compartilhar uma representação social um grupo pode ser definido e diferenciado do outro grupo”. (SANTOS, 2005, p. 34).

Cada uma das funções apresenta contribuições para uma melhor compreensão de como os fenômenos representacionais se constituem e funcionam, ou seja: elas nos ajudam a compreender como as representações desempenham suas funções no momento em que elas são elaboradas e compartilhadas em um determinado grupo social. Segundo Santos (2005, p. 21), falar em representações sociais é:

[...] remeter-se ao conhecimento produzido no senso comum. Porém, não, a todo e qualquer conhecimento, mas a uma forma de conhecimento compartilhado e articulado, que se constitui em uma teoria leiga a respeito de determinados objetos sociais.

Para compreender as representações sociais, não basta, todavia, deter-se no conteúdo do conhecimento em que as representações são produzidas; também é necessário compreender o processo de construção de tais conteúdos, isto é, “as bases sobre as quais os grupos vão construindo os sentidos acerca dos diferentes objetos sociais. (SANTOS, 2005, p.35).

Vimos que as representações sociais que Moscovici estudou desdobram-se na compreensão das representações de um sujeito que vive em uma sociedade moderna, e, como já explicado no decorrer deste tópico, a TRS é abordada como “um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento que se dá no senso comum” (SANTOS, 2005, p. 21). Isso significa que entrar em contato com as representações sociais de um determinado grupo é compreender a dinâmica e estrutura no processo de construção do conhecimento adquirido e compartilhado a partir do senso comum.

De acordo com Sá (1996), a TRS de Moscovici desdobra-se em pelo menos três correntes teóricas complementares, sendo a de Jodelet, em Paris, numa perspectiva mais antropológica; a de Doise, em Genebra, numa perspectiva mais sociológica; e a de Abric, em Aix-en-Provence, com ênfase nas dimensões cognitivo-estruturais das representações sociais e suas articulações com a Teoria do Núcleo Central.

Com o intuito de apresentar o modo como se organizam o conteúdo e a estrutura de uma representação, abordamos a seguir a Teoria do Núcleo Central, proposta por Jean Claude Abric em 1976.

1.2 Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi proposta por Jean Claude Abric em 1976, em sua tese de Estado *Jeux, Conflits e et représentations sociales*⁵, em que apresenta uma hipótese explicativa para conhecer a organização interna das representações sociais. De acordo com o autor:

A organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas ainda, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação sua significação. (ABRIC *apud* SÁ, 1996, p. 62).

Segundo Sá (1996), Abric propôs-se explicar, por meio dos conhecimentos acerca da estrutura e dinâmica das representações sociais, as características estruturais das representações e seu modo de funcionamento, sendo possível descrevê-las, identificá-las e classificá-las em todas as suas dimensões. Nesse sentido, essa teoria procura conhecer a estrutura da representação centrada nos conteúdos cognitivos, a partir de sua organização em dois sistemas: central e periférico, para depois compreender sua dinâmica.

Para Abric, o núcleo central (NC) é “um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos, cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”. (ABRIC *apud* SÁ, 1996, p. 67).

Nesse sentido, para compreender a estruturação e o funcionamento do NC, de acordo com Abric (1994 *apud* SÁ, 1996, p. 70), faz-se necessário atentar para a forma como o NC está caracterizado; para o autor, ele é composto de duas funções – *função geradora* e *função organizadora* –. Decorrente das funções, tem-se uma propriedade, que é a de *estabilidade*.

Por meio da *função geradora*, os elementos do NC da representação social receberão um sentido, ou seja, o NC é o elemento que oferece mecanismos pelos quais cria ou transforma os aspectos de significação dos outros elementos que

⁵ Sob orientação de Serge Moscovici, conforme Almeida (2005), a tese de Abric foi publicada em 1987, com o título *Coopération, compétition e représentations sociales*.

constituem a representação. Já a *função organizadora* do NC é o que oferece unificação e estabilidade à representação, pois, de acordo com Abric (1994 *apud* SÁ, 1996, p. 70), “é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação”. A partir das funções, compreende-se que o NC é o elemento que fornece significado à representação e também estabelece a organização da representação. Além das funções presentes no NC, destaca-se uma propriedade, a de *estabilidade*, por meio da qual o NC mantém os elementos mais estáveis e resistentes às mudanças da representação.

Nesse sentido, o núcleo central das representações localiza-se no sistema central, e o que caracteriza o núcleo central de uma representação em si é o que lhe confere estabilidade e identidade. Consequentemente, pertencem ao NC os elementos da representação mais estáveis e resistentes a mudança. Assim, os elementos que constituem uma representação social não possuem o mesmo estatuto, porque alguns elementos são definidores ou necessários, e outros são contingentes e acessórios, caracterizando, assim, o sistema central e o sistema periférico, respectivamente.

No que concerne ao sistema periférico, este é composto pelos elementos das representações que promovem uma “interface entre a realidade concreta e o sistema central” (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1996, p. 70). Os teóricos do NC, Abric e Flament, enfatizam que a TNC é uma “forma de solução teórica para problemas empíricos concretos, corroborando assim a vocação da teoria para proporcionar um caráter mais heurístico ao campo de estudos das representações”. (SÁ, 1996, p. 21). Assim, de acordo com Sá (1996), Abric atribui a Claude Flament o mérito de ter atribuído aspectos à teoria, ao demonstrar a função e o papel presentes nos elementos periféricos de uma representação.

Diante disso, Abric (2000) ressalta que os trabalhos de Flament apontam para um avanço importante na análise do sistema periférico, enfatizando que os elementos que compõem o sistema periférico são esquemas organizados a partir do NC. Em consequência desses esquemas no funcionamento de uma representação, o autor destaca os três fatores de importância dos elementos periféricos: 1) são considerados prescritores de comportamento, pois possibilitam orientação das ações e reações em função do objeto, ou seja, as tomadas de posição do sujeito; 2)

permitem uma apropriação mais individual da representação e até de contextos mais específicos; 3) permitem a proteção do NC, de modo que intervêm no processo de defesa ou transformação na representação.

Para acessar uma representação, é preciso, portanto, identificar a sua estrutura, os elementos que a sustentam, que a mantêm estável. E, assim, compreender a dinâmica interna dos elementos que compõem o sistema central e o sistema periférico, pois cada sistema tem suas próprias características estruturais e informa como funciona a dinâmica dos elementos que indicam as representações compartilhadas por um grupo de indivíduos. O quadro a seguir apresenta a organização interna do sistema central e sistema periférico.

Quadro 1. Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação social

| Sistema Central | Sistema periférico |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ligado à memória coletiva e à história do grupo; • Consensual; • Define a homogeneidade do grupo; • Estável; • Coerente; • Rígido; • Resistente a mudança; • Pouco sensível ao contexto imediato; <p><u>Funções:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gera a significação da representação; • Determina sua organização | <ul style="list-style-type: none"> • Permite a integração das experiências e histórias individuais; • Suporta a heterogeneidade do grupo; • Flexível; • Suporta as contradições; • Evolutivo; • Sensível ao contexto; <p><u>Funções:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite adaptação à realidade concreta; • Permite diferenciação do conteúdo; • Protege o sistema central |

Fonte: Abric (1994, p. 80 *apud* SÁ,1996, p. 74-75).

A organização da TNC em dois sistemas, de acordo com o quadro acima, expressa as características que cada sistema desempenha, cada qual com o seu papel privilegiado na representação. Conforme indica o quadro, o sistema central e o sistema periférico funcionam como uma entidade, cada qual com seu papel específico e de complementaridade em relação à outra parte. Assim, as organizações e o funcionamento dos elementos das representações sociais são regidos por um duplo sistema.

Nesse sentido, para compreender a estrutura e acessar o núcleo central de uma representação social de um determinado grupo, é preciso compreender a dinâmica e organização dos elementos que constituem o sistema central e o periférico. Para atender a essa abordagem estrutural-cognitiva que viabiliza o acesso à estrutura e à dinâmica das representações, técnicas específicas são necessárias, sendo o grupo do Midi o que mais se destaca no desenvolvimento dessas técnicas, conforme explica Almeida (2005, p. 151):

[...] inquestionavelmente o grupo do Midi quem trouxe uma contribuição importante para o desenvolvimento de técnicas que permitam efetivar análises estruturais das representações sociais, oferecendo-nos, inclusive, dois *softwares* para análise automática de dados e o análise de evocação e o análise de similitude [...].

Para efeito deste estudo, foi utilizada a técnica de evocação⁶ de palavras, com o *software* Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations (EVOC). Os procedimentos de análise são detalhados no terceiro capítulo, referente ao percurso metodológico.

⁶ A explicação da técnica para evocação de palavras segue no Percurso Metodológico.

2. AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE DAS PROFESSORAS DE CRECHE⁷

[...] falar de professor de educação infantil é diferente de falar de professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças de 0 a 5 anos em instituições educativas sejam viabilizadas. (CERISARA, 2002, p. 68).

Com a intenção de elencar estudos desenvolvidos sobre as especificidades do trabalho das professoras de creche, este capítulo apresenta uma revisão de literatura realizada a partir de um levantamento bibliográfico, como forma de identificar o diálogo entre o universo consensual e o universo reificado acerca do tema, bem como identificar possíveis pontos de ancoragem dos resultados dos estudos aqui apresentados, relacionando-os com os resultados desta pesquisa.

Para o levantamento bibliográfico, foi realizada uma busca, no banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior – CAPES –, dos estudos desenvolvidos na área da Educação Infantil. Essa busca engloba as teses e dissertações publicadas no período de 2000 a 2010, objetivando localizar as pesquisas que envolvessem o trabalho docente⁸, em específico o das professoras de creche. As palavras-chave utilizadas para a busca das pesquisas – de que resultaram 139 estudos – foram: *creche; professoras de bebês, crianças de 0 a 3 anos, representações sociais - educação infantil, trabalho docente - educação infantil; formação - educação infantil*; após essa busca.

Após essa seleção, procedeu-se à leitura do material pesquisado, ou seja, dos resumos das teses e dissertações, com a finalidade de eleger as pesquisas cujos temas eram mais pertinentes para a pesquisa em questão. A princípio, o critério era selecionar, nesse grande universo de pesquisas, os estudos mais próximos à temática deste capítulo, direcionando o foco nas pesquisas que envolvessem a faixa etária de zero a três, retirando, assim, aquelas pesquisas que

⁷ Ao utilizarmos a expressão “professoras de creche”, estamos nos reportando àquelas que trabalham apenas com o grupo etário de zero a três anos.

⁸ Trabalho docente, porque, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os professores de Educação Infantil podem ter formação em nível médio (Magistério), ou, em nível superior, contemplando também, aqueles que recebem formação em serviço, compreendendo assim, que esses profissionais exercem o trabalho docente. (BRASIL, 1996).

apenas contemplavam a faixa etária de zero a cinco ou de zero a seis anos. Assim, a estratégia para selecionar as pesquisas que seriam lidas na íntegra foi realizar a leitura minuciosa dos resumos, o que possibilitou eleger as teses e dissertações que contemplavam, em específico, estudos voltados para os profissionais que atuam com crianças de zero a três anos, resultando em 40 estudos⁹, sendo 32 dissertações e 8 teses.

Em seguida, foi realizada uma busca completa de teses e dissertações nos seguintes repositórios: Domínio Público; Universia (Biblioteca-Net); Dia-a-dia Educação – Artigos, teses e dissertações: Portal Educacional do Estado do Paraná; e nos bancos de dados das universidades que disponibilizam as teses e dissertações completas: Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de São Paulo/USP; Biblioteca digital da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI. A partir dessa busca das teses e dissertações, foi possível realizar uma leitura mais detalhada das pesquisas, sendo o foco de leitura inicial os resumos das pesquisas, que, em sua maioria, se encontravam com mais detalhes, ou seja, diferentes dos resumos disponibilizados na base de dados CAPES. Posterior à leitura desses resumos, realizava-se a leitura do sumário das teses e dissertações, sendo possível adquirir subsídios para eleger as pesquisas que mereciam a leitura na íntegra e a posterior elaboração de sínteses e fichamentos, para uma melhor discussão dos resultados presentes em cada pesquisa. Assim, foi possível eleger 10 estudos, de um universo de 40 pesquisas, compreendendo que esses 10 estudos selecionados contribuem com resultados pertinentes para a temática da especificidade do trabalho das professoras de creche.

Assim, com o intuito de subsidiar a discussão proposta nesse capítulo, que é situar as especificidades do trabalho das professoras de creche, o quadro a seguir apresenta as 10 pesquisas que foram selecionadas,.

⁹ O quadro com o levantamento bibliográfico encontra-se no apêndice A (p 231-234). Nesse levantamento, merecem uma observação as poucas pesquisas envolvendo a Teoria das Representações Sociais (TRS), pois, das pesquisas elencadas no levantamento, poucas foram as produções acadêmicas voltadas para o grupo etário de zero a três anos em articulação com a TRS, a saber: as pesquisas de Veríssimo (2001) e Lorensini (2000), sendo a última bem pertinente para a temática deste capítulo, porém essa pesquisa não foi encontrada disponível *on-line*.

Quadro 2. Distribuição das pesquisas selecionadas para efeito do capítulo II

| ANO DE PUBLICAÇÃO | AUTOR | TÍTULO | TIPO DE PUBLICAÇÃO | UNIVERSIDADE |
|-------------------|---|---|--------------------|---|
| 2009 | Genícia Martins de Matos | Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMElS de Belo Horizonte/2007-2008) | Mestrado | Universidade Federal de Minas Gerais |
| 2008 | Ana Vani Giraldi | A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa? | Mestrado | Universidade do Vale do Itajaí Educação |
| 2007 | Sinara Almeida da Costa Sales | "Falou, tá falado!" As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor | Mestrado | Universidade Federal do Ceará |
| 2007 | Jeane Carvalho Dalri | Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com Crianças de 0 a 3 anos | Mestrado | Universidade do Vale Do Itajaí |
| 2007 | Janayna Alves Brejo | Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005) | Mestrado | Universidade Estadual de Campinas |
| 2007 | Marilisi Fischer | A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês | Mestrado | Universidade do Vale do Itajaí |
| 2007 | Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn | A educação infantil nos currículos de formação de Professores no Brasil | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2004 | Nilva Bonetti | A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após LDB 9394/96 | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2003 | Patrícia Demartini | Professores de crianças pequeninhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2001 | Maria De La Ó Ramallo Verissimo | O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança | Doutorado | Universidade de São Paulo |

Nesse sentido, a partir das especificidades do trabalho docente das professoras de creche, o capítulo segue estruturado em torno de duas temáticas: 1)

Formação profissional na perspectiva da formação inicial; e 2) Saberes e fazeres: concepções e representações acerca do trabalho das professoras de creche.

Para a temática *formação profissional na perspectiva da formação inicial específica*, foram selecionados os estudos de Kiehn (2007), Dalri (2007), Brejo (2007), Bonetti (2004), Dematini (2003), que insistem em uma formação específica para o profissional que atua com crianças pequenas, destacando a importância de uma formação profissional em nível superior, reconhecendo as especificidades do trabalho educacional destinado às crianças até três anos.

Referente aos *Saberes e fazeres: concepções e representações acerca do trabalho das professoras de creche*, foram selecionados os estudos de Matos (2009), Giraldo (2008), Fischer (2007), Sales (2007) e Veríssimo (2001), que tratam do trabalho das professoras de Educação Infantil, em específico do trabalho de professoras que atuam com crianças do grupo etário zero a três anos.

2.1 Formação profissional na perspectiva da formação inicial

Esta temática reúne as contribuições dos estudos de Brejo (2007), Kiehn (2007), Dalri (2007), Dermatini (2004) e Bonetti (2004), evidenciando a necessidade de uma formação específica para o profissional que atua com crianças pequenas, destacando a importância de uma formação profissional em nível superior para os professores de creche. Entendem os pesquisadores que a formação inicial para Educação Infantil requer a compreensão da especificidade educacional do trabalho dos professores que atuam com a faixa etária até os cinco anos, pois não basta a garantia de uma formação em nível superior para superar as dificuldades que atingem o campo profissional da Educação Infantil, em especial daqueles professores que atuam com crianças menores de três anos. Veremos isso nas pesquisas a seguir.

A pesquisa de Brejo (2007), *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)*, contribui com um levantamento expressivo das pesquisas sobre formação de profissionais da Educação Infantil (EI) no Brasil, realizadas no período de 1996 a 2005. Com o

objetivo de desenvolver um estado do conhecimento da produção acadêmica sobre essa temática, considerada pela autora como um dos pilares da mudança de qualidade da educação, Brejo analisou cerca de 280 resumos de teses e dissertações. A partir desse levantamento, a autora agrupou as pesquisas em sete categorias: formação inicial; formação continuada; currículo, saberes e prática docente; políticas e concepções de formação e docência; construção da identidade profissional; formação em área específica; propostas diferenciadas.

Dentre as categorias analisadas pela autora, destacamos a “formação inicial”, em que foram identificados 39 trabalhos, que envolvem, por sua vez, três subcategorias: magistério em nível médio, com um total de 6 resumos; pedagogia, com 25; e escola normal superior, com 8. Em síntese, as pesquisas discutem a qualidade do ensino, diretamente ligada à formação do profissional de EI, uma vez que consideram que, somente por meio de uma sólida formação, o educador constrói o arcabouço necessário para oferecer um ensino adequado às crianças pequenas, sendo capaz de reconhecer suas responsabilidades, limites e possibilidades no decorrer da prática pedagógica. No que diz respeito à formação inicial em Pedagogia:

Muitos estudos apontam a necessidade de “repensar os cursos de pedagogia” (SOUSA, R. 2000), tanto no que diz respeito ao currículo, que deve voltar-se para os aspectos da EI em que a “centralidade seja a criança” (TOMAZETTI, 2004) e ainda, favorecendo a relação teoria-prática; como importância de se formar um profissional crítico e reflexivo, que consiga redimensionar a sua ação pedagógica. (BREJO, 2007, p.147).

Conforme a citação acima, os estudos indicam a necessidade de mudança nos cursos de Pedagogia. Isso é destacado nas análises realizadas por Brejo (2007, p. 148), revelando que as produções acadêmicas cujo foco incidia nas grades curriculares apontavam a necessidade de uma mudança na relação teoria e prática. Diante dessas ponderações, observa-se, nos resultados para essa categoria (formação inicial), que os profissionais atuantes na EI pesquisados (conforme resumos da produção acadêmica) apresentam dois tipos de formação profissional:

[...] temos de um lado, produções que apontam que o profissional foi preparado de forma satisfatória para desenvolver seu trabalho na EI. De outro, temos aquelas que salientam uma formação precária e desprovida de teorias conscientes, que possam subsidiar a prática. No entanto, a ocorrência de conclusões que evidenciam que a formação não é suficiente, para atender a demanda da pequena infância, representa grande parte das pesquisas, ou dizendo de outra forma, apenas um pequeno número assinala que a formação, seja inicial ou continuada, tem dado conta de formar um profissional capaz de desenvolver trabalho de qualidade. (BREJO, 2007, p. 176)

Considerados esses resultados, a autora enfatiza que a formação não garante subsídios suficientes para o professor de crianças pequenas: os resultados pertinentes à categoria formação inicial apontam a necessidade vigente de uma mudança nos cursos que habilitam o profissional para atuar na EI, sinalizando para a necessidade de melhoria na qualidade curricular do curso de Pedagogia, com uma articulação entre teoria e prática para uma formação específica.

Brejo (2007) salienta ainda que, mesmo a produção acadêmica fomentando a necessidade de mudança nos cursos de Pedagogia, revelando a formação inicial como insuficiente e indicando a necessidade de acrescentar conhecimentos que promovam habilidades e competências para atuação profissional, isso não é suficiente, pois as pesquisas:

[...] não explicitam o que seria preciso para desenvolvê-las, apenas argumentam que os órgãos formadores devem utilizar metodologias de ensino, que preparem o profissional de forma ampla e global, promovendo o aprimoramento de seus conhecimentos, implementando ações que estimulem uma reflexão constante sobre a prática cotidiana. (BREJO, 2007, p. 176).

Essas considerações realizadas por Brejo sobre a produção acadêmica trazem uma contribuição importante sobre o estado do conhecimento da formação de profissionais da EI no Brasil. Suas análises favorecem uma melhor compreensão de outros dois estudos que compõem essa temática, apresentados a seguir – o de Bonetti (2004) e o de Dermatini (2003) –, que também fazem parte do levantamento e das análises da autora. É possível retirar, da leitura dessas pesquisas, a compreensão da formação profissional a partir de dois pontos destacados por Brejo (2007): 1) de um lado, estudos que apontam os profissionais que foram bem

preparados durante a formação inicial; 2) de outro, que afirmam ser a formação não suficiente, pois que não atende às especificidades da infância.

A pesquisa de Bonetti (2004), *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96*, focalizou a temática da formação no âmbito dos documentos oficiais. Buscou verificar se a especificidade da docência na Educação Infantil é reconhecida e tratada no âmbito de três documentos que abordam a formação de professores para a educação básica elaborados após a LDB: os Referenciais para a Formação de Professores/1998 (RFP/1998); a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior/2000 (Proposta, 2000); e o Parecer do Conselho Nacional de Educação N.009/ 2001 (Parecer 009/2000). O intuito era apontar como esses documentos abordam a denominação desse profissional, as funções que lhe são atribuídas e a formação inicial, delineando, assim, seu perfil sob a perspectiva oficial.

O RFP/1998 é um documento que trata da formação de professores da Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Este é um documento importante, que norteia os princípios fundamentais para a formação dos professores. Assim, as contribuições da autora quanto às análises desse documento são bem relevantes, pois sabemos que o RFP/98 é utilizado como ferramenta norteadora para a prática. Nesse sentido, Bonetti (2004) reflete sobre o fato de o documento utilizar os termos “aluno”, “conteúdo” e “escola” para denominar, respectivamente, as crianças, o currículo e as instituições de Educação Infantil. De acordo com a autora, o uso desses termos acaba desconsiderando as especificidades da Educação Infantil:

Contraopondo-se aos estudiosos da área da Educação Infantil, o RFP/98 ancora-se em uma perspectiva escolarizada de Educação Infantil, o que pode ser observado, por exemplo, ao centrar a ação do professor, sobretudo na aprendizagem de conteúdos pelas crianças, sem garantir também o direito de brincar e criar. Aprender na educação infantil significa ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo através do conhecimento produzido pela humanidade, da intuição, do afeto, da sensibilidade e das manifestações culturais e artísticas oportunizadas pelas ações vivenciadas nas relações estabelecidas no âmbito das instituições. (BONETTI, 2004, p. 73).

A partir dessa constatação, segundo a autora, há uma disseminação de ideias contrárias aos estudos que vêm sendo realizados na área da Educação Infantil, os quais defendem uma concepção para EI com especificidade própria, e não baseada em perspectivas escolarizadas, revelando que a concepção de EI presente no RPF/98 vem ancorada numa perspectiva escolarizada.

Entre os resultados de suas análises do RPF/1998, a autora identificou o reconhecimento das características específicas para a EI pelo documento, mas ressalta que essas características estão permeadas por adaptações:

[...] o RFP/1998 parece reconhecer, ainda que de forma implícita, a existência de características específicas na educação infantil, no decorrer do texto, porém, observamos que esse reconhecimento se reduz à adaptação dos conteúdos e objetivos do ensino fundamental, conforme podemos constatar quando se sugere que “essas aprendizagens podem – e devem” ser desdobradas ou puxadas para baixo, adaptando-as à educação infantil, considerando essa adaptação como importante e necessária para a criança pequena pela constatação de que a Educação Infantil “pode representar uma contribuição das mais importantes na vida das pessoas, por ocorrer num período – 0 a 6 anos – em que, segundo dados da pesquisa, acontecem aprendizagens essenciais”. (BONETTI, 2004, p.75).

Assim, concordamos com a pesquisadora, pois, mesmo que essas adaptações aconteçam, respeitando as características da EI, elas propõem uma concepção formadora esvaziada de referências específicas para o trabalho docente com crianças pequenas. Segundo a autora, o RFP/1998 define as especificidades da atuação dos professores da EI a partir de uma lógica que se caracteriza à luz do Ensino Fundamental. Pondera a pesquisadora que:

[...] as referências que ancoram as propostas apresentadas não são as mesmas que vêm sendo defendidas pela área – quando se trata da definição da especificidade, por exemplo, acreditamos que no RFP/1998 propõe-se a institucionalização de uma outra especificidade criada a partir do modelo do ensino fundamental, adaptado à educação infantil [...] o RFP/1998 trata a criança de 0 a 6 anos como capaz de aprender, tornando-a aluno, e para ele se defende um currículo que o professor deverá em sua formação ser preparado para ensinar adequadamente. (BONETTI, 2004, p. 77).

Nesse sentido, Bonetti (2004) comenta que o documento, ao traçar uma formação de professores para Educação Infantil no “rastros” do Ensino Fundamental,

não leva em consideração o que vem sendo defendido como princípio para educação das crianças.

A seguir, veremos a forma como a especificidade foi abordada nos outros dois documentos analisados por Bonetti (2004): a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior/2000 e o Parecer do Conselho Nacional de Educação n.009/2001.

Faz-se necessário salientar que a pesquisa de Bonetti antecede às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNs), aprovadas em 13 de dezembro de 2005 e reexaminadas pelo parecer CNE/CP nº 3/2006, de 15 de maio de 2006. Nesse sentido, ao apresentarmos as contribuições da análise da autora sobre a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior/2000, estamos trazendo informações sobre as tendências propostas antes de o curso de Pedagogia ser definido como um dos lócus para formação do professor que exerce o trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo, esse documento, resultado:

[...] de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Assim, os resultados e discussões apresentados por Bonetti, nas análises da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior/2000 e no Parecer do Conselho Nacional de Educação n.009/2001, revelam os aspectos que impulsionaram um movimento para elaboração das DCNs. A partir disso, não podemos deixar de destacar a forma como a Proposta 2000 e o Parecer 009/2001 tratavam a especificidade da formação dos professores para atuar na EI, uma vez que estão permeadas por ideias que impulsionaram a elaboração das DCNs.

Ademais, de acordo com Bonetti (2004, p. 78-82), a Proposta 2000 possuía dois objetivos: o primeiro era orientar a profissionalização docente visando atender as necessidades da educação básica; o segundo, articular uma sintonia entre os princípios prescritivos da LDB com as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais

para Educação Básica. Já o Parecer 009/2001 também propôs, à época, dois objetivos: instituir uma base comum para a formação docente mediante as diretrizes que possibilitavam a revisão criativa dos modelos em vigor; firmar uma sintonia entre a LDB e os referenciais para a educação básica e a formação de professores.

Conforme esses objetivos e as análises da autora, em síntese a pesquisa aponta que esses dois documentos parecem confirmar a tendência do documento de 1998:

[...] O RFP/1998, a Proposta 2000 e o Parecer 009/2001 em linhas gerais aparentemente indicam reconhecer que o professor de educação infantil tem uma docência específica, diferenciada dos demais níveis. No entanto, ao defender uma proposta da educação básica única, que deve ser adaptada pelo professor de educação infantil para a criança de 0 a 6 anos, acaba submetendo a educação infantil à lógica do ensino fundamental. (BONETTI, 2004, p.85).

Diante disso, segundo a autora, a formação inicial no âmbito dos três documentos indicou a prevalência de uma concepção básica sobre a especificidade dos professores para atuar junto às crianças pequenas. Pelas análises, ela pôde perceber que, apesar de os documentos reconhecerem que a formação para professores da EI demanda especificidades próprias, ainda é preciso um reconhecimento melhor por parte dos documentos. Entende a pesquisadora que estes precisam deixar explícitas quais são as especificidades da educação para atuar junto à criança até os cinco anos, e não apenas continuar fomentando uma adaptação de documentos elaborados para o Ensino Fundamental.

Os resultados apresentados no estudo de Bonetti (2004) ficam compreensíveis nas pesquisas a seguir. Kiehn (2007) aponta as mudanças que são necessárias nos currículos dos cursos de Pedagogia, as quais são confirmadas nas pesquisas de Dermatini (2003), anteriores à inserção das novas DCNs, e de Dalri (2007), que trazem para a discussão as poucas contribuições dos cursos de Pedagogia para formação dos professores que atuam especificamente com a faixa etária até três anos.

A pesquisa de Kiehn (2007), *Educação Infantil nos Currículos de Formação de Professores no Brasil*, aborda a formação na ótica dos cursos de Pedagogia. A pesquisa apresenta o debate atual em torno dos elementos constitutivos do currículo

para o curso de Pedagogia, explicitando suas possíveis implicações educativas, atentando especificamente à formação de professores para atuar com crianças pequenas.

A autora propôs-se analisar a organização dos currículos das universidades federais do país que ofertavam cursos de Pedagogia, com formação de Professores de Educação Infantil, no ano de 2005, com o objetivo de identificar os espaços dados à criança e à infância nos currículos de formação de professores.

Kienh (2007), ao analisar a organização curricular das instituições federais, focou a análise em três eixos orientadores: fundamentos gerais, formação pedagógica e formação pedagógica específica para a Educação Infantil. Diante desses eixos, a pesquisa apontou que existem duas perspectivas distintas de formação para os professores de EI: a forte influência do modelo escolar advindo dos objetivos educacionais peculiares do ensino fundamental e a ênfase aos processos de ensino-aprendizagem de conteúdos das mais variadas áreas do conhecimento. Vale salientar que, diferente da pesquisa de Bonetti (2004), a de Kienh (2007) já traz evidências das mudanças vivenciadas pelos currículos dos cursos de Pedagogia após a aprovação, já mencionada, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo objetivo principal é a orientação da docência para a Educação Infantil e Ensino fundamental.

A pesquisa identificou que, nos currículos dos cursos de Pedagogia, existe uma ênfase nas práticas que refletem um caráter escolarizante para a Educação Infantil, ressaltando também aspectos importantes sobre os conhecimentos teóricos, uma vez que esses são fundamentais para a formação dos professores de crianças pequenas. De acordo com a autora

[...] foi possível identificar na totalidade dos currículos de Pedagogia que oferecem à formação em educação infantil a prioridade da formação pautada nos fundamentos teóricos, os quais estabelecem como áreas de conhecimento protagonistas nesse processo a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia e a História. Deste modo, a tônica do esvaziamento da função teórica nesses cursos não é verdadeira, uma vez que tomamos conhecimento da permanência dessa trajetória de afirmação da importância do caráter teórico na formação dos professores, ainda que a ênfase esteja localizada no aspecto macro da organização e constituição da sociedade. (KIENH, 2007, p. 105).

Isso acontece, segundo a autora, pelo fato de existir, nos currículos, pouca representatividade das disciplinas que contemplam a especificidade do trabalho dos professores que atuam na EI, embora, ao mesmo tempo em que existe essa pouca representatividade, os currículos dos cursos de Pedagogia também caminhem para o reconhecimento

[...] das especificidades que constituem as crianças pequenas, à medida que nos deparamos com 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. (KIENH, 2007, p. 106).

Para a autora, os resultados evidenciam que, na organização curricular das instituições federais, existem duas perspectivas distintas de formação para os professores de EI: a primeira é a forte influência do modelo escolar advindo dos objetivos peculiares do Ensino Fundamental; a segunda é a ênfase aos processos de ensino aprendizagem de conteúdos das mais variadas áreas do conhecimento. Isso revela, no entendimento da pesquisadora, que os currículos dos cursos de Pedagogia ainda necessitam avançar quanto aos conhecimentos teóricos para Educação Infantil.

Os impactos de uma formação inicial em nível superior não específica e de documentos que norteiam o trabalho docente esvaziados de conteúdos próprios para o trabalho com crianças pequenas apresentados, até o momento, nos estudos de Brejo (2007), Bonetti (2004) e Khien (2007), revelam que a ausência de elementos para uma formação específica para o trabalho com crianças pequenas acaba refletindo na ausência de compreensão, por parte das professoras, sobre o seu papel de profissional que deve “dar conta” das especificidades da infância.

Assim, uma formação que advém de uma concepção de currículo para EI e de documentos oficiais embasados em uma formação escolarizante apenas contribui para a ausência das especificidades do trabalho docente junto às crianças, resultando em conhecimentos pedagógicos e práticas relacionadas a reproduzir um modelo estabelecido por meio do senso comum. Pode-se supor, portanto, que as professoras vão partilhando um modelo a partir do saber pessoal e compartilhado no

cotidiano das instituições de EI para conceber o trabalho (práticas) com as crianças. Essa discussão é vista nas pesquisas a seguir, que trazem as contribuições da formação inicial das professoras que estão atuando nessa etapa da educação básica.

Dermatini (2004), em *Professoras de Crianças Pequeninhas: Um estudo sobre as especificidades dessa profissão*, buscou conhecer as práticas pedagógicas das professoras egressas do curso de Pedagogia que atuam com crianças de até três anos, investigando as funções que exercem e os conhecimentos necessários para o exercício da função. A autora também tentou desvelar as condições concretas de trabalho das professoras, recorrendo à metodologia do estudo de caso. Para o desenvolvimento da pesquisa, entrevistou quatro ex-alunas, formadas nos anos de 1998, 1999 e 2000 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com habilitação para Educação Infantil, e que atuavam com crianças da faixa etária de zero a três anos na Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Além da aplicação de entrevistas, a pesquisadora também realizou a observação do trabalho de uma das professoras entrevistadas, que atuava com o grupo etário de crianças de um ano e seis meses a dois anos e seis meses.

Dermatini (2004) utilizou, para nortear as observações do grupo de crianças pequeninhas¹⁰, a especificidade da educação de crianças de zero a três anos de idade. Elegendo a especificidade, seu foco era observar e articular, nas discussões dos resultados, a função de trabalhar educação e cuidado como indissociáveis. Ao ancorar o desenvolvimento do estudo em torno do termo “cuidado”, a autora propôs-se resgatar o que as pesquisas produzidas na área da Educação Infantil indicavam ou aquilo que contemplavam sobre o cuidar. A partir dessa retomada, a autora apresentou sua concepção de “cuidado” na Educação Infantil:

[...] precisa ser compreendido também em seu sentido racional e intelectual, ou seja, não apenas na sua relação com o corpo e com a saúde das crianças, mas relacioná-lo com a função da professora planejar, refletir e observar as suas ações e interações com o grupo de crianças [...] relacionar o cuidado com o planejamento do cotidiano na creche contribui para compreender a criança inteira e não fragmentada, ou seja, na busca por

¹⁰ Baseada em Patrícia Padro (1998), na pesquisa *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras das crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP*, a pesquisadora utiliza o termo “pequeninha” para as crianças de zero a três anos.

evidenciar o seu caráter indissociável da educação [...] (DERMATINI, 2004, p. 154).

Diante dessa concepção, a autora buscou, nas análises dos episódios da observação, detectar qual a concepção de cuidado e quais as especificidades que norteiam as funções do trabalho das professoras de crianças de um ano e seis meses a dois anos e seis meses, para, assim, atender a problemática do cuidado e educação. Nesse sentido, a pesquisa foi dividida em oito episódios de análise: Episódio 1: “Fecha o olhinho para descansar e dormir...”; Episódio 2: “Agora é hora de dormir!”; Episódio 3: “A janela e a mosca...”; Episódio 4: “Enquanto isso!!”; Episódio 5: “Bola, bambolês e bonecas”; Episódio 6: Brincando com massinha; Episódio 7: “Professoras, auxiliares e seus filhos na creche” e Episódio 8: “Eu, tu e eles”. Dentro de cada um deles, a autora realizou uma ampla análise, deixando implícito que, mesmo as professoras sendo egressas do Curso de Pedagogia, ainda apresentam déficit na formação, de modo que são muitos os desafios que a formação necessita contemplar, quando se refere à atividade docente das professoras de crianças menores de três anos.

Dermatini (2004, p. 155) revela que existiu, “em muitos momentos, a ausência de cuidado com o planejamento e propostas, com a organização do tempo e espaço” (p. 155). Segundo a autora, as professoras participantes da pesquisa demonstram que a formação que receberam não atende às especificidades do trabalho com crianças pequenininhas, conforme ilustram as falas de duas delas:

Não vou dizer que não contribui. Contribui para mim enquanto professora, mas não exatamente para o meu trabalho, como trabalho hoje com crianças na Educação Infantil. Em relação às séries iniciais, tivemos mais disciplinas, era mais a questão das metodologias, dos conteúdos [...] (PÂMELA, entrevista 15/05/2001).

[...]

Para mim, às vezes acho que o curso não contribui em nada para o meu trabalho com as crianças, talvez a psicologia, com as fases do desenvolvimento das crianças, mas a psicologia para a Educação Infantil acho que não contribui em nada. O que faltou na formação... talvez se tivesse tirado um pouco do que é dado até a 6ª fase que é voltado para o Ensino Fundamental e tivesse trabalhado mais sobre a Educação Infantil [...] (CRISTIANA, entrevista 14/05/2002). (DERMATINI, 2004, p. 104).

Diante do que foi apresentado pelas professoras, as análises tecidas pela autora enfatizam que há necessidade de uma formação específica que promova conhecimentos articulados com as situações do próprio trabalho com as crianças menores de três anos. Nesse sentido, é:

[...] possível perceber a necessidade de contemplar nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil as especificidades da educação e cuidado de crianças pequenininhas, para que as professoras possam ter instrumentos teóricos e metodológicos para refletir sobre a sua maneira de agir junto às crianças e demais profissionais, junto às famílias e à comunidade na qual se inserem. (DERMATINI, 2004, p. 105)

Os dados, conforme as análises de Demartini (2004), revelam um perfil de professoras egressas calcado em elementos que dificultam a prática, pois, além da formação que deixou a desejar, a autora expressa que, referentes às condições de trabalho que vivenciavam, as professoras observadas destacaram os seguintes elementos como dificultadores da prática:

[...] a carga horária dessas professoras não prevê tempo para as atividades não diretamente em contato com as crianças, como planejamento, preparação de material, formação em serviço. E por não disporem de tempo e espaço específicos para registrar, sistematizar as suas observações, para a preparação de materiais e planejamentos, criam esses espaços e tempos fora da creche, nos finais de semana depois de oito horas de trabalho com as crianças. (DERMATINI, 2004, p. 156)

Nesse sentido, o trabalho que essas professoras desempenham junto às crianças é fruto de inúmeras situações que perfazem o cotidiano da Educação Infantil. Em síntese, Dermatini (2004) indica que as práticas das professoras egressas do curso de Pedagogia que atuam com crianças de um ano e seis meses a dois anos e seis meses ora se aproximam de práticas escolares, ora são espontaneístas e, em outros momentos, rompem com esses dois modelos, avançando em direção à construção de uma pedagogia da Educação Infantil.

Esses resultados convergem com as contribuições de Dalri (2007), na pesquisa intitulada *Contribuições do curso de Pedagogia para a atuação com crianças de 0 a 3 anos*, que investiga a formação docente inicial no curso de Pedagogia, retirando os subsídios do curso para a ação docente com crianças de

zero a três anos. Para isso, foram entrevistadas 14 professoras com formação em Pedagogia que atuavam na rede municipal de Brusque (SC), mediante cinco temas: *ingresso na profissão, pontos positivos de trabalhar com a faixa etária de zero a três anos, pontos negativos em trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos, contribuições do curso de pedagogia e suportes para trabalhar com crianças de zero a três anos.*

No tema 1, *ingresso na profissão*, a autora identificou os dois motivos mais citados durante a entrevista: gostar de crianças e o gosto pela área da educação. No primeiro motivo, os discursos são de natureza emocional, marcados pelo amor, prazer com o trabalho e a presença muito forte do gostar de crianças. Segundo Dalri (2007, p. 48), o “envolvimento emocional muito forte” para com as crianças e essa predominância do *gostar de crianças* nas falas das professoras evidencia o compromisso que demonstram com elas: “[...] para essas professoras as principais características que deve ter a professora da educação infantil é a simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranqüilidade e um bom acolhimento às crianças”.

A autora também verificou, nas falas das entrevistadas, a escolha profissional como um dom inato:

As professoras dão muita importância àquilo que são enquanto “pessoas”, e algumas chegam até a dizer “que foram feitos para isso, para ensinar”. Esse sentimento tende a naturalizar o saber-ensinar e a apresentá-lo como sendo inato. (DALRI, 2007, p. 49).

O segundo motivo mais citado no que concerne ao ingresso na profissão, é o *gosto pela área da educação*. A autora observa que, ao falarem que gostam da área, referem-se ao ato de educar. Para ela, o gosto pela área da educação está mais do que presente em suas falas, “sua identidade parece estar constituída por esse desejo” (DALRI, 2007, p. 49).

No tema 2, *pontos positivos em trabalhar com a faixa etária de zero a três anos*, dois motivos foram destacados: a participação no crescimento e desenvolvimento das crianças; o fato de as crianças serem carismáticas, afetivas, queridas. Segundo a autora, nos aspectos positivos de se trabalhar com essa faixa etária, as professoras deixaram transparecer a concepção que têm das crianças com as quais trabalham:

O trabalho docente realizado com crianças tão pequenas está enraizado na concepção de infância que essas professoras desenvolvem na prática cotidiana, concebendo a criança ou como um corpo em desenvolvimento, caracterizado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades. (DALRI, 2007, p. 53).

Já nos pontos negativos, dois motivos foram mais relevantes nas falas das professoras: o que trabalhar com essa faixa etária e falta de valorização. No que concerne ao primeiro, a autora destaca que ficou visível um consenso nas falas:

[...] a falta de clareza de qual o seu papel enquanto professora de crianças de zero a três anos. [...] a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca do caráter pedagógico, das especificidades dessa faixa etária, objetivo do trabalho e atuação [...] (DALRI, 2007, p. 55).

Referente ao segundo motivo, as professoras expressaram, como pontos negativos mais relevantes, a falta de valorização do trabalho docente presente na sociedade e os baixos salários, que se pode resumir em: “[...] as dificuldades encontradas no trabalho com bebês diz respeito ao pouco reconhecimento da profissão [...]” (DALRI, 2007, p. 59).

Quanto ao tema 4, *as contribuições do curso de Pedagogia*, foram destacados dois motivos: disciplinas do curso e falta de especificidade sobre zero a três anos. A disciplina destacada como a que mais contribuiu durante o curso de Pedagogia para atuação com o trabalho com as crianças de zero a três anos foi *Psicologia e Desenvolvimento Infantil*. A falta de especificidade sobre o trabalho com crianças menores de três anos é um dos motivos pelos quais as professoras expressaram que o curso de Pedagogia não contribuiu durante a formação. Segundo a autora, a crítica das professoras pesou no que diz respeito aos conhecimentos propostos no currículo do curso: “[...] dão ênfase aos aspectos escolarizados da educação infantil. Assim, os currículos dos cursos de Pedagogia deixam de fora o estudo sobre o trabalho com crianças de zero a três anos”. (DALRI, 2007, p. 64).

Concernente à citação acima, cabe destacar que, de acordo com a autora, das 14 professoras participantes do estudo, seis revelaram, em suas falas, a falta de especificidade para desenvolver o trabalho com bebês de zero a três anos.

Outro aspecto que se destaca é a teoria desvinculada da prática, pois, no período de formação inicial das professoras participantes do estudo, a formação aconteceu apenas com a prática (estágio) no último ano do curso, quando era possível a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso. Esse processo passou a ideia de teoria distante da prática.

Quanto ao último tema, *suportes para trabalhar com bebês no cotidiano*, a pesquisadora constatou que as professoras buscam esse suporte na vivência do dia a dia com as crianças, em trocas de experiências com as outras professoras e com as amigas professoras que possuem mais tempo de exercício na área.

Segundo Dalri (2007, p. 77), há, nas diversas opiniões das professoras, um consenso de que o trabalho com crianças de zero a três anos é permeado por uma concepção de crianças “despidas de vícios comportamentais”; as professoras expressam uma visão de criança “idealizada, uma criança passiva, sem vez e voz, que não participa do seu próprio processo de desenvolvimento [...]”. Isso é proveniente, na concepção da autora, em face dos resultados da pesquisa, de uma formação em Pedagogia desprovida de especificidades, pois há uma contribuição muito incipiente do curso para formação inicial das professoras que atuam com crianças na faixa etária até três anos.

A pesquisa indicou, portanto, a necessidade de mudança nos cursos de Pedagogia, mediante a comprovação de que os conhecimentos das professoras advêm da vivência do dia a dia nas instituições de Educação Infantil, pois muito do que sabem:

[...] a respeito do ser professoras de criança é aprendido de forma tácita, na empiria, na relação com as crianças. Na mesma perspectiva, de suas experiências como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais também são cruciais para efetivação de um papel profissional que está ainda se constituindo. (DALRI, 2007, p. 79).

Em síntese, Dalri identifica um consenso para cada um dos cinco temas tratados nas entrevistas, indicando a mudança que ainda é preciso vivenciar nos currículos dos cursos de Pedagogia, para que contemplem as especificidades do trabalho docente com crianças menores de três anos.

As pesquisas apresentadas neste tópico tornam visíveis pontos importantes da formação dos professores que atuam com crianças menores de três anos. A formação para esses profissionais carece de reconhecimento nos currículos das universidades e não é específica para os professores que lidam com uma das fases mais importantes do desenvolvimento infantil, que demanda conhecimentos teóricos e práticos específicos para exercerem sua profissão. Essa lacuna na formação acaba resultando em práticas pedagógicas desprovidas de respaldo teórico e prático. O próximo tópico ilustra mais essa questão.

2.2 Saberes e fazeres: concepções e representações acerca do trabalho das professoras de creche

Como visto no item anterior, a formação profissional para atuar com crianças de até três anos é incipiente e, diante disso, o trabalho docente do(a) professor(a) de crianças menores de três anos é permeado por saberes que colocam o professor em uma situação desfavorecida em relação à formação inicial. Falta, a esse(a)(s) profissional(s), respaldo teórico e metodológico para atuar junto ao grupo etário de zero a três anos, comprometendo, assim, a oferta ou exercício de uma prática reflexiva e consciente.

Assim, a ausência de uma formação inicial específica para atuar junto ao grupo etário de zero a três anos resulta em saberes e práticas pedagógicas com concepções e representações que, muitas vezes, limitam a ação docente junto às crianças pequenas. Os estudos de Veríssimo (2001), Sales (2007), Fischer (2007), Giraldi (2008) e Matos (2009) apresentam discussões relevantes nesse sentido.

A tese de doutorado de Veríssimo (2001), *O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança*, tem como interesse principal a compreensão das relações das professoras com o cuidado das crianças. Essa pesquisa foi desenvolvida com sete coordenadoras e nove educadoras de três creches públicas vinculadas à Universidade de São Paulo. Para realizar a investigação, a autora utilizou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais,

de Serge Moscovici (1961), que possibilitou a apreensão da dinâmica da formação dos fenômenos de natureza social e psicológica.

Na pesquisa, a autora infere que as educadoras participantes do estudo percebem-se diferentes em relação aos profissionais em geral, o que se deve, em grande parte, ao trabalho de formação realizado nas creches¹¹ em que trabalham. Veríssimo destacou também a posição das coordenadoras diante da formação, constatando que, para elas “[...] mediar essa formação no dia a dia não é uma tarefa fácil [...], porque elas também estão construindo esse conhecimento, não foram preparadas durante a formação acadêmica.” (VERÍSSIMO, 2001, p.89). As coordenadoras, ao exporem onde buscam referências para desenvolver o trabalho na creche, afirmam que a principal fonte bibliográfica de consulta para a realização de seu trabalho é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI.

A ausência de subsídios teóricos para auxiliar o trabalho de coordenação na creche fica explícita no depoimento a seguir:

A gente tem estudado nas reuniões sobre o trabalho com as crianças pequenas, buscando adequar, mas é difícil encontrar material escrito. É mais a experiência da gente, a gente tenta teorizar, discutir; têm poucas, pouquíssimas produções para essa faixa etária. (VERÍSSIMO, 2001, p. 89).

Segundo a pesquisadora, a fala dessa coordenadora está associada à situação de formação acadêmica que ela vivenciou. Nota-se que a formação inicial, na opinião dessa profissional, não contemplou as especificidades para o trabalho com crianças de zero a três anos. O estudo de Veríssimo também apontou que os impactos de uma formação não específica aparecem nas percepções das educadoras em relação ao trabalho junto às crianças: de modo geral, as educadoras sinalizam que sentem ausência de um resultado visível, representando a influência delas nas produções das crianças. A esse respeito, pondera a autora:

[...] é ausência de produto visível, mensurável. A criança pequena não tem uma produção que represente a influência da educadora, tal como a

¹¹ As creches da pesquisa são as creches da USP, que possuem o trabalho de formação orientado pelas equipes de coordenação das creches e da Divisão de Creches. Os encontros de formação acontecem mediante organização de reuniões, grupos de estudo, encontros de creches e participação dos trabalhadores em eventos técnico-científicos periodicamente.

confeção de trabalhos manuais, ou que demonstre um aprendizado proporcionado por ela, mediante o desenvolvimento da leitura, da escrita ou da matemática [...] O trabalho com a criança de 0 a 3 anos na creche é um desafio, porque as pessoas querem produto, mas de 0 a 3 anos não tem esse produto palpável. Quando você passa Matisse, do Amílcar de Castro, realizada pelas crianças maiores, dá uma coisa, se isso não está bem resolvido. A presença do adulto não está na produção [da criança pequena, tal como numa criança que entrou na escola sem ler e sai no final do ano lendo [...]] (VERÍSSIMO, 2001, p. 80).

Essas perspectivas presentes na pesquisa de Veríssimo representam o quanto a formação dos profissionais de creches encontra-se diluída em situações que são importadas de um modelo do Ensino Fundamental. A fala da educadora sugere que a presença de um adulto (professora) na EI não é valorizada, em face do resultado que se espera das crianças. Assim, a fala da professora indica que a formação desse professor que atua na creche não atende aos resultados esperados para uma EI que compreenda a especificidade do desenvolvimento das crianças de zero a três anos. (VERÍSSIMO, 2001, p. 80-81).

Sales (2007), com intenção de compreender alguns fatores que embasam o trabalho docente, desenvolveu a pesquisa *“Falou tá falado!” Representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor*. A pesquisa teve como objetivo identificar as representações sociais de professoras de educação infantil sobre infância, criança, Educação Infantil e papel do professor. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com oito professoras de creches e pré-escolas, públicas e particulares, da cidade de Fortaleza/CE. O critério de seleção dos sujeitos foi a formação em pedagogia. A pesquisa está fundamenta na Teoria das Representações Sociais e na Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana.

De acordo com Sales (2007), para que os cursos de formação ultrapassem a mera divulgação de modelos considerados “adequados” e “eficientes” para o trabalho com as crianças e promovam transformações qualitativas e significativas na forma como as professoras agem no interior das instituições, faz-se necessário qualificar melhor a prática pedagógica dessas docentes. Nesse sentido, a autora postula algumas condições para que isso aconteça: compreender o que realmente pensam essas profissionais acerca das crianças com as quais trabalham, quais são

os objetivos da Educação Infantil e qual a representação do papel de professora que essas profissionais elaboram. A partir disso, a autora propôs-se apreender tais ideias, buscando compreender quais conteúdos e estratégias são mais eficientes para promover um trabalho pedagógico de maior qualidade, mais estimulante e prazeroso para as professoras e para as crianças.

Ao analisar as representações sociais das professoras sobre a infância, a criança, os objetivos da educação infantil e o papel do professor, a pesquisadora procurou destacar os possíveis motivos de estruturação e manutenção das representações sociais das professoras de Educação Infantil. A partir disso, procurou levar em consideração o contexto social e histórico das professoras, os aspectos emocionais envolvidos, as condições de trabalho, os processos formativos, com especial atenção às formações iniciais e continuadas, entre outros fatores.

Segundo Sales (2007, p. 91), para compreender as representações sociais das professoras, foi preciso entender que:

[...] as representações sociais não se restringem a idéias ou juízos de valor particulares, mas engendram emoções e sentimentos íntimos e arraigados ao longo da história de vida de cada indivíduo social, influenciados enormemente pelo senso comum.

Na categoria *infância e criança*, a autora identificou que, apesar de as professoras atuarem em contextos sociais diferentes, todas as entrevistadas apresentaram uma visão de infância romântica, descontextualizada e uniforme. Apesar de algumas professoras entrevistadas relatarem que algumas crianças são provenientes de uma realidade dura e cruel, a imagem de uma infância feliz permanece na representação que compartilham sobre a infância. Isso também interfere na representação social sobre a criança, pois, para as professoras, o ser criança possui a imagem de um ser ingênuo e indefeso, impetuoso e astuto. Outro aspecto comum nas representações das professoras, entre essas formas de conceber a criança, é, entretanto, vê-la também como alguém carente e passivo ante as pressões do meio.

Segundo a autora, coexistem, para as professoras entrevistadas, duas representações das crianças com as quais atuam: uma representação de criança permeada por uma ideia mais abstrata e uma representação de criança como aluno.

Os recortes das falas das professoras, a seguir, revelam as representações das professoras:

As crianças de um pra dois anos tão com a coordenação motora mais aprimorada, né, saindo de um ano pra dois... As crianças também de dois anos, que já vai fazer três... Então assim... Tá com a **pinça aguçada**, rasgando tudo, né? **Coisas normais** para essa faixa etária. (SUZY). (Destaque da autora)

Eu costumo dizer que **trabalhar com crianças não é trabalho**, né, é prazeroso. O que dá trabalho são os adultos! [...] (GLÁUCIA)
[...]

A criança é **movimento puro**. Não dá pra você exigir que ela fique parada concentrada por muito tempo. (LAURA). (Destaque da autora). (SALES, 2007, p. 96)

As falas destacadas revelam o que as professoras compartilham acerca das características das crianças com as quais trabalham. Quanto a essas características, cabe destacar, segundo Sales (2007), que há uma incoerência por parte das professoras quando se referem às crianças com as quais trabalham (alunos) e as crianças fora do ambiente de trabalho. Segundo a pesquisadora, essa incoerência pode ser até mesmo um ato inconsciente, mas acaba revelando as representações das professoras sobre o trabalho que desempenham junto às crianças. Isso pode ser observado nos seguintes depoimentos:

(...) tudo que eu decoro eles [meus alunos] rasgam né, os e.v.a's... (...) A gente conversa com eles, mas mesmo assim eles... **tem uns que não querem saber e rasgam mesmo!** (SUZY) (Fez-se realce).
As crianças aqui são trabalhosas! Principalmente, assim, a minha sala, que é a faixa, assim, de idade assim, que já, já, vai pra escola, como eu lhe falei de início, né? (GLÁUCIA). (SALES, 2007, p.96-97)

De acordo com Sales (2007), quando as professoras concebem a criança como aluno, a representação delas indica algo contrário ao que foi mencionado sobre as crianças fora do contexto de trabalho das professoras, pois, enquanto alunos, as crianças são esvaziadas de suas características e especificidades próprias da idade. As professoras caracterizam as crianças pela ausência, por aquilo que lhes falta, pelo que elas não possuem, expressando a ideia de criança carente. Mesmo que as crianças sejam de níveis socioeconômicos diferentes, a carência

recebe duas conotações: ora a criança é rotulada de carentes por sua condição social, ora a carência advém da falta de tempo dos pais, ou da ausência de afetividade.

Assim, é mediante essas representações de infância e criança que o trabalho dessas professoras acontece. A autora sinaliza que as situações vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil levam as professoras a atribuir as situações de conflito e fracasso às próprias características das crianças, não levando em consideração a forma como se relacionam com elas. Isso acaba gerando, por parte das professoras, um modo rígido e disciplinador para conceber a prática, revelando um modelo “adultocêntrico”. Segundo Sales (2007, p. 102), “nenhuma das professoras que participou da pesquisa, em momento algum das entrevistas, relatou episódios em que consultavam as crianças sobre seus reais interesses [...]”.

Diante da categoria *objetivos da instituição de educação infantil*, duas subcategorias foram identificadas: 1) função preparatória da criança para o ingresso no Ensino Fundamental; 2) função de guarda. Nesse sentido, a autora infere que a representação das professoras sobre o objetivo da Educação infantil é condizente com as representações de criança e infância já mencionadas. A visão que as professoras possuem sobre as crianças acaba interferindo nos tipos de atividades que propõem para a rotina e nos objetivos da Educação Infantil. Desse modo, acabam priorizando atividades relacionadas à aquisição da escrita, com práticas ancoradas em características de atividades para o Ensino Fundamental, deixando de realizar aquelas que priorizem o movimento e as brincadeiras.

Sales (2007, p. 101-102) salienta, como ponto comum a todas as professoras entrevistadas, no que concerne à representação social dos *objetivos da Educação Infantil*, a prioridade sobre o ensino de conteúdos ditos escolares. Já a *função de guarda* está associada ao objetivo da Educação Infantil como um espaço onde as famílias deixam as crianças, ou até mesmo como um local para aquelas crianças cujas mães, por trabalharem fora, precisam deixá-las ali. As professoras detêm uma representação de creche ancorada na concepção de local de guarda, proveniente da ideia de creche como “mal necessário”, disseminada há mais de um século, mas que ainda permanece nas representações sociais das professoras de EI. A partir disso, as professoras de creche entrevistadas organizam as rotinas de atividades com as

crianças menores de três anos apenas com atividades voltadas para os cuidados básicos com o corpo, em detrimento de atividades relacionadas ao desenvolvimento das crianças como um todo.

As representações que as professoras têm de *ser professor na Educação Infantil* convergem com a representação anterior, pois, para elas, o ser professor na Educação infantil é proveniente de uma representação de preparar as crianças (alunos) para o ingresso no Ensino Fundamental, guardá-las e alimentá-las. Nesse sentido, para Sales (2007, p. 122), as professoras estariam expressando como percebem o seu trabalho pedagógico com as crianças nas creches e pré-escolas e os possíveis motivos que embasam esse modo de pensar.

Em suas análises, a autora percebeu a existência de certa contradição entre o que dizem e o que fazem as professoras entrevistadas. Algumas assumem, em suas falas, que possuem práticas sociointeracionistas de aprendizagem, mas, quando passam a descrever a prática que exercem, fica implícita a postura disciplinadora e alfabetizadora que assumem. A autora também ressalta que a representação social sobre o papel que essas professoras devem desempenhar é influenciada pela exigência dos pais, das instituições (rede privada) e de algumas colegas de trabalho que serão professoras de seus “alunos”; neste último caso, acontecendo na rede pública.

Assim, para Sales (2007, p. 125-126), o que chama atenção é a antecipação do ensino: as professoras priorizam o ensino, em sua prática pedagógica, a partir dos três anos de idade. Nas análises, a autora liga esse fato da precocidade do ensino à exigência social que coloca a antecipação ligada ao bom desempenho escolar. As professoras participantes do estudo, quando não atingem a exigência social, atribuem a falha à falta de acompanhamento por parte das famílias das crianças; isso é mencionado pelas professoras da rede pública, que evidenciam a pouca participação das famílias nas atividades escolares, em decorrência do baixo nível de escolaridade desses pais.

No que concerne à *valorização profissional* e ao *reconhecimento*, as professoras sentem-se desvalorizadas profissionalmente pelas famílias, pois se sentem como “babás”, ou “funcionárias dos pais” (SALES, 2007, p. 130). Esses termos fazem parte das representações sociais que as professoras têm enquanto

profissionais da Educação Infantil, sendo esse o modo, considerado pela autora, como as professoras se sentem diante das outras pessoas. Isso é identificado, segundo Sales, como algo que desfavorece a construção de uma identidade profissional e acaba fortalecendo as representações sociais já mencionadas.

A autora identifica outro fator como mais um indicador desfavorável na construção da identidade das professoras entrevistadas: para aquelas que são funcionárias das instituições públicas, o ingresso na Educação infantil foi algo que lhes ocorreu por acaso; muitas revelaram que se identificavam mais com o Ensino Fundamental. As professoras, diante da dificuldade de atuar na Educação Infantil, relataram que buscaram apoio das colegas mais experientes na rotina com crianças pequenas. Esse fato é considerado pela autora como preocupante, pois:

[...] o contato com as outras professoras mais experientes pode se tornar algo preocupante, caso se configure como a única ou maior fonte de informação das recém-admitidas ao magistério. Geralmente, tais professoras já estão carregadas de insatisfações, preconceitos e estereótipos sobre o trabalho docente, o que contagia as novatas. (SALES, 2007, p. 133).

Assim, aponta para a urgência de uma tomada de consciência, por parte das professoras, em relação às representações sociais que possuem sobre o seu próprio trabalho. Para Sales (2007, p. 134), é a partir da identificação das representações sociais desses profissionais que se torna possível uma intervenção mais segura na formação dos professores da Educação Infantil, possibilitando investir em formações continuadas que levem em consideração as especificidades do trabalho docente para o trabalho com crianças de até cinco anos.

Sales (2007) finaliza expondo algumas considerações sobre a influência da formação (inicial e continuada) na estruturação e manutenção das representações sociais sobre a infância, a criança, os objetivos da Educação Infantil e papel do professor. Também ressalta que a formação é fator importante na vida de qualquer sujeito e promove influências consideráveis nas formas de conceber a realidade. Ao verificar o nível de interferência da formação, a autora identificou que as professoras sentiam que a formação inicial não fora suficiente para prepará-las a enfrentar os desafios da Educação Infantil, revelando que sentiam a necessidade de terem

aprofundado mais. A autora salienta que aquelas professoras que tiveram as disciplinas de Educação Infantil até apresentaram em seus discursos elementos do universo reificado (conhecimentos adquiridos na universidade), mas de forma superficial. Já as que não tiveram nenhum contato com conhecimentos da área da Educação Infantil revelaram opiniões equivocadas sobre todos os elementos investigados: criança e infância, objetivos da Educação Infantil e o ser professor de Educação Infantil.

Comenta a autora que:

[...] os termos mais utilizados pelas professoras para descrever os cursos de Pedagogia aos quais tiveram acesso são: descontinuidade, repetição, fragmentação, recorte [...] Enfim, são expressões que sugerem uma inadequada seleção e organização dos conteúdos ao longo dos semestres. (SALES, 2007, p.136).

Assim, a pesquisadora destaca que a formação nem sempre consegue alcançar as representações sociais, pois muitas são reformuladas – isso para não negá-las –, o que sugere a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o processo de reelaboração das representações por parte dessas profissionais. Na prática, as representações são reforçadas durante a troca de saberes entre as próprias docentes, o que revelou a pouca contribuição da formação inicial: para as professoras, a teoria adquirida no curso superior se distancia daquilo que acontece no cotidiano prático.

A pesquisa de Fischer (2007), *A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês*, traz uma contribuição muito importante para a reflexão sobre os saberes necessários para atuação docente na referida faixa etária. A motivação principal da autora para desenvolver o estudo foi a dificuldade de encontrar, na bibliografia dedicada à Educação Infantil, questões sobre a formação do docente para esse nível educacional. A pesquisa foi realizada na rede pública do município de Brusque (SC), com 43 professoras, que correspondem à totalidade de profissionais que trabalham com crianças de zero a três anos da rede municipal de Brusque. Para a coleta dos dados, foi utilizado um questionário composto por três questões: 1) características que os sujeitos consideraram necessárias para ser boa professora de

bebês; 2) cinco conhecimentos importantes que uma professora precisa ter para trabalhar com crianças de zero a três anos; 3) critérios considerados indispensáveis para começar a trabalhar com bebês.

Os dados obtidos por meio do questionário foram agrupados de acordo com as respostas mais salientes, analisadas em dois momentos. No primeiro momento, as respostas às três questões foram organizadas em torno de duas categorias: 1) saberes pessoais e 2) saberes profissionais. Para as professoras pesquisadas, a busca de referencial para desenvolver o trabalho ocorre tanto por meio de referências pessoais, como por referências profissionais. Isso foi apresentado pela autora por meio de gráficos que apontavam as palavras e expressões mais frequentes. (FISCHER, 2007, p. 28-29).

O segundo momento de análise consistiu em detalhar as palavras e expressões dos gráficos, de acordo com as duas dimensões: saberes pessoais e profissionais. A primeira categoria subdividiu-se em duas dimensões: sentimentos produzidos pelas emoções e sentimentos produzidos pela razão.

Na primeira dimensão, destacam-se as palavras ou expressões: *paciência, carinho, dedicação, gostar do que faz, gostar de criança, ser amiga e alegria*. Em síntese, as professoras pesquisadas apontaram, como condição para efetivação de um trabalho de qualidade, ter desenvolvido em si sentimentos que traduzam afetividade, que expressem empatia e assegurem confiança para as crianças. Na segunda dimensão, as palavras e expressões que receberam ênfase foram: *respeitar a criança, organização, criatividade, dedicação, compreensão, dinamismo*. Segundo Fischer, essas palavras estão relacionadas a sentimentos racionais, ou seja, atrelados a procedimentos que indicam praticidade.

Para os *saberes profissionais*, a autora utilizou a definição de “saberes da formação profissional” proposta pelo teórico Tardif (2002): pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. Conforme essas categorias, a expressão que recebeu maior representatividade foi *desenvolvimento infantil*, sendo este o único aspecto mencionado na categoria saberes profissionais. A autora chama atenção para outros aspectos, como rotina, organização de espaço e tempo na Educação Infantil, planejamento e registro, entre outros, igualmente relevantes, e que não foram contemplados pelas professoras, possivelmente em decorrência do

fato de esses conhecimentos não serem devidamente aprofundados pelas instituições formadoras.

A formação dos sujeitos da pesquisa variava de professoras que estavam cursando a graduação a professoras que possuíam pós-graduação (estas eram maioria). Conforme Fischer, mesmo entre as professoras que possuíam uma formação inicial estabelecida por lei, os resultados dos dados demonstram a ausência de saberes específicos para a faixa etária de zero a três anos. Outro resultado importante indicado pela autora foi a pouca diferença entre as respostas das professoras iniciantes e as daquelas com mais tempo de serviço, o que possivelmente resulta de uma provável falta de reflexão sobre o próprio fazer. Os resultados revelam que, para serem boas professoras, não uma formação inicial estabelecida por lei; ainda é preciso articular o “conhecimento produzido na e pela prática” (FISCHER, 2007, p. 49), pois as professoras de bebês participantes da investigação expressam a necessidade de repensar a formação docente, por meio de uma formação teórica e prática, que proporcione uma reflexão constante do cotidiano, a fim de que promovam saberes necessários para a prática com crianças menores de três anos. Pondera a autora que:

Refletir acerca dos saberes dos professores de crianças pequenas requer um estudo mais aprofundado considerando a emergência e 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. (FISCHER, 2007, p. 49).

Referente a essa discussão, duas outras pesquisas, a de Giraldi (2008) e a de Matos (2009), também buscaram verificar os saberes e fazeres que envolvem as especificidades do trabalho docente com crianças de zero a três anos. Ambos os estudos foram realizados a partir de registros das práticas das professoras e contribuem enormemente para o desenvolvimento deste tópico, com elementos que perpassam o cotidiano das professoras de bebês.

A pesquisa de Giraldi (2008¹²), *A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?*, aborda a prática que as professoras oferecem à faixa etária de quatro meses a um ano e quatro meses, em uma creche da Rede Municipal de Brusque (SC). Foram observadas e registradas cerca de 30 horas da prática de sete professoras que atuavam no berçário com 23 bebês. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora realizou um processo de triangulação, de acordo com os seguintes eixos de análise, considerados como constituintes da prática educativa: ambiente físico, relações de interação, profissionalização docente e rotina burocratizada.

A partir desses eixos, a autora constatou que a *organização física do ambiente* parece ser adequada, porém a sua exploração não o é. Para Giraldi, a organização do espaço físico é permeada pela concepção de criança que as professoras possuem e daquilo que elas acreditam ser importantes para a educação das crianças. Foi constatado que os bebês não vivenciam os espaços propostos na organização física do ambiente. Em grande parte do tempo, eles ficam emparedados e perdem o contato com a natureza e outros espaços que o ambiente físico oferece. Outros pontos importantes na observação foram: os espaços fora da “sala de aula” são pouco considerados; há uma tendência de zelo excessivo pela integridade física dos bebês, em suas rotinas diárias, e pouca participação da família no interior da creche.

Na *relação de interação*, a autora observou que as relações adulto-criança e crianças-crianças foram bem escassas ou quase inexistentes:

Não observei momentos para que as crianças pudessem desenvolver características como: respeito, autonomia, entre outros, pois as professoras determinavam todas as atividades e os tempos. Essa direcionalidade ficou visível no relato a seguir: *Manuela pegou Rafael, que estava quase dormindo, deu um beijo e entregou a Amanda para molhar o rosto, pois o mesmo estava com sono (isso para ele despertar), ele resmungou e retorna a sala de recreação* (fragmento da observação 05). (GIRALDI, 2008, p. s/n)

A autora observou ainda que as professoras acordavam as crianças que estavam sonolentas ou dormindo para que participassem das atividades. Também

¹² As páginas da dissertação não estão numeradas, para indicar tal ausência será utilizada a sigla (s/n), sem numeração.

eram comuns momentos em que as crianças não queriam dormir, mas eram induzidas a permanecer nos berços. Nos momentos de brincadeiras das crianças, as relações acontecem com poucas interações por parte das professoras, conforme indica relato abaixo:

Com relação às brincadeiras... *todas as crianças têm que ficar juntas (pois as professoras preferem ficar sentadas conversando e pedem para as crianças ficarem perto uma das outras, para melhor controlar). O Luciano fica no bebê conforto na sala de recreação, afastado dos outros* (fragmento da observação 05). (GIRALDI, 2008, p. s/n)

De acordo com o fragmento acima e com outros momentos observados durante a rotina dos bebês, a autora constatou diversas situações em que as professoras elaboravam algum tipo de atividade e as crianças não demonstravam interesse; mas, mesmo assim, as crianças eram direcionadas a ficar quietas e a ter atenção. Outro fato constatado foi que, até na hora do sono, as professoras solicitavam que as crianças ficassem quietas. Esses fatos levaram a autora a inferir que as professoras parecem desconhecer as capacidades dos bebês e até mesmo expressam que desconhecem a relevância de organizar o ambiente de forma que favoreça a interação e as trocas de experiências entre adultos-crianças e crianças-crianças.

No eixo *profissionalização docente*, a autora apresenta um aspecto importante das professoras investigadas, revelando que apenas uma das professoras era efetiva; todas as demais trabalhavam com contratos provisórios; todas possuíam graduação e apenas a professora efetiva possuía pós-graduação. As professoras com contrato provisório necessitam, a cada ano, passar por um novo processo seletivo, sendo este um dos fatores que dificultam o trabalho docente, pois, segundo Giraldi (2008, p. s/n):

Todo esse processo desencadeia várias situações complexas, desde a falta de compromisso com determinada comunidade e escola, até, muitas vezes, outras esforçam-se para demonstrar a competência para exercer a docência que termina quando a professora consegue a efetivação.

Já no último eixo de análise, *rotina burocratizada*, a autora salienta que, durante a observação, foi possível perceber que a creche vivencia rotinas rígidas: a necessidade constante de cumprir os horários, desde a chegada, que, por exemplo,

se passar das 8 horas, exige “conversar” com a direção. Outro aspecto que chama atenção na rotina, segundo a autora, é uma tabela que direciona os horários para as trocas das fraldas; todos esses aspectos mostram o quanto a rotina é burocratizada. Nesse ínterim, as atividades no berçário não estão abertas para os movimentos comuns do dia a dia nem para as possíveis necessidades que possam ocorrer de acordo com as características de cada criança:

*Miguel vai para a troca, antes do lanche, que demora três minutos (**Priscila não trocou nenhuma palavra com ele**). Desde que Rafael chegou às 7h40min, está deitado na mesma posição no chão sem ninguém ir brincar com ele. Fernando está sempre sozinho, nenhuma professora vai ao seu encontro. Manuela pegou Rafael, deu um beijo e entregou a Amanda para molhar o rosto, pois o mesmo estava com sono (**isso para ele despertar**), resmungando e retorna a sala de recreação. (esse fragmento já foi mencionado anteriormente) (fragmentos da observação 05). (GIRALDI, 2008, p. s/n).*

Em síntese, os elementos dessa prática sinalizam que as especificidades dos bebês não são consideradas; não se contempla a dimensão afetiva e muito menos a cognitiva, sobretudo nas questões sociais e culturais. Para a autora, os dados da pesquisa confirmam que “a educação desses bebês é uma educação de corpos passivos, disciplinados e poucos criativos, não deixando a imaginação das crianças virem à tona.” (s/n)

Segundo Giraldi (2008), a pesquisa impulsionou questões que servem como ponto de reflexão, pois são importantes para que possamos compreender que o trabalho docente com bebês e crianças pequenas requer uma formação específica:

Como fazer para que as professoras compreendam as dimensões fundamentais para o desenvolvimento humano? Como ocorre o processo de formação inicial dessas professoras? Qual a formação mais coerente, capaz de sensibilizar sobre as sutilezas da prática educativa com os bebês? Qual o currículo ideal, para essa faixa etária?

Os resultados apresentados no estudo de Giraldi (2008) alertam para a forma como a prática vem acontecendo com as crianças pequenininhas. São resultados que promovem a reflexão, uma vez que as práticas desenvolvidas não contemplam as especificidades do desenvolvimento infantil.

O estudo de Matos (2009), *Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMElS de Belo Horizonte/2007-2008)*, traz contribuições sobre a rotina e o trabalho das professoras de Educação Infantil de duas Unidades

Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) de Belo Horizonte. A intenção da autora foi analisar quem são as professoras/educadoras, como veem e como sentem a sua condição profissional e de trabalho. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou, como instrumentos metodológicos, a observação direta do cotidiano das professoras, com a realização de entrevistas narrativas individuais e entrevistas semiestruturadas com grupos de professoras¹³ das duas instituições participantes da pesquisa. A pesquisadora dividiu o grupo de professoras em dois ciclos: o primeiro, com professores de crianças menores de três anos; o segundo, com professores de crianças maiores de três anos. A partir disso, buscou discutir com as professoras a rotina do trabalho com as crianças, a organização do tempo e do espaço e as práticas. Também realizou inicialmente com as professoras uma análise de suas autoimagens profissionais, bem como das alegrias, tensões e dificuldades inscritas no cotidiano de trabalho.

A pesquisa de Matos (2009) revela que as práticas das professoras dos dois ciclos investigados diferem, mas também possuem pontos em comum sobre as autoimagens, concepções e práticas profissionais.

As autoimagens da profissão aproximam-se, nos dois ciclos, no que diz respeito ao que as professoras pensam ou têm como referência para sustentar as autoimagens do ser professor e da atividade docente. Para as professoras de crianças maiores de três anos, a imagem de professora do Ensino Fundamental é uma forte referência profissional e para orientação da prática. Já as professoras que atuam com crianças menores de três anos “entendem que a imagem de professora não é suficiente para definir a complexidade dos fazeres dessa profissão” (MATOS, 2009, p. 188).

As autoimagens da profissão, nos dois ciclos investigados, diferem em alguns pontos. As professoras do primeiro ciclo sentem-se diferentes das professoras do segundo ciclo. Consideram que os cuidados com o corpo da criança, a higiene, alimentação e o zelo são aspectos que predominam na rotina, sendo estes

¹³ As entrevistas foram realizadas em três sessões coletivas (semiestruturadas), resultando em oito sessões de entrevistas, com um total de 14 educadoras infantis e um educador. Como a presença do educador do sexo masculino foi uma minoria, e essa não é uma exceção na Rede Municipal de Belo Horizonte, a autora optou por apenas fazer algumas considerações sobre o educador infantil (desempenhava a função de apoio) no capítulo 4, intitulado: *Ele, entre elas*. Nesse sentido, a autora considerou relevante apenas descrever brevemente como ele se via na profissão e como era a sua articulação com as colegas de trabalho.

considerados pelas professoras os que ocupam a maior parte do tempo nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, esses aspectos:

[...] foram apontados por elas como os responsáveis por reforçar as imagens que as famílias e a sociedade têm sobre essa profissão associando-a ao trabalho de babá, que não necessita formação e estudo para ser realizado. (MATOS, 2009, p. 189)

Já as professoras de crianças maiores de três anos dão ênfase maior às atividades de ensino e leitura. De acordo com a autora, o cuidado com o corpo (alimentação e higiene) não foi considerado entre os pontos principais do trabalho com as crianças.

Matos considera que as atividades de cuidado com o corpo nas instituições investigadas não têm conotação educativa; ao contrário, apresentam-se como uma atividade que desqualifica o trabalho do professor na Educação Infantil, fomentando a desvalorização do profissional.

As crianças maiores de três anos são vistas pelas professoras como mais independentes e capazes do que os menores de três anos. De acordo com as análises de Matos, as professoras expressaram que as crianças maiores demonstram mais desejo de aprender as novidades; isso implica que elas elaborem propostas de trabalho mais organizadas.

Nos aspectos referentes às famílias, as autoimagens das professoras expressaram que a participação da família foi considerada como positiva, revelando até um excesso de participação, embora também haja as famílias ausentes, consideradas como aquelas que pouco demonstram interesse pelos filhos e pelo trabalho que é realizado nas instituições.

Matos (2009) aponta certos aspectos como dificultadores para o exercício da profissão: as professoras evidenciaram a falta de tempo para planejar as atividades, a falta de tempo para as formações em serviço, as instituições com pouco espaço físico, a proporção inadequada entre adulto e crianças e a pouca valorização, por parte do poder público municipal, ao educador infantil. De acordo com a autora, esses aspectos fornecem elementos para compreensão de como as professoras se sentem e como atribuem sentidos a sua profissão.

Outro aspecto considerado como fator importante por Matos (2009, p. 190) foi que as autoimagens contribuem para definição de identidade profissional; na

pesquisa, foi possível constatar que há uma indefinição relativamente à identidade profissional, pois:

trata-se, em suma, da pergunta: são elas educadoras ou professoras, ou isso, ou aquilo? Ou, não seriam elas, isso e aquilo ao mesmo tempo? Não seriam elas educadoras e professoras de crianças pequenas, numa única profissional?

A autora salienta que ainda não existe um rótulo que designe os/as profissionais¹⁴ que atuam com crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil, como também não há definições para as funções e o perfil desses/dessas profissionais. Para Matos (2009, p. 191), mesmo com a LDB determinando que o profissional que vai atuar com as crianças em creche e pré-escolas deve ser professor, este fato é difuso em relação às imagens profissionais que foram constituídas socialmente para aqueles que trabalham na Educação Infantil. Essas imagens "estão associadas a funções e ações de maternagem (alimentar, proteger, aconchegar, cuidar), tarefas socialmente definidas como femininas [...]".

Em síntese, a pesquisa evidenciou que, para as professoras de crianças menores de três anos, o trabalho da professora de Educação Infantil está atrelado a funções e ações ligadas à maternagem; já as professoras que atuam com o grupo etário de quatro a seis anos têm o seu trabalho ancorado em práticas pedagógicas características das séries iniciais, ou seja, consideram o trabalho delas próximo ao que é realizado pelas professoras do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Matos (2009, p. 193) salienta que, segundo as professoras participantes da pesquisa:

Ser educadora infantil significa exercer uma profissão que traz associação com um trabalho feminino, pouco valorizado, visto como não profissional, no qual se misturam imagens de cuidadora e professora, provocando uma indefinição da identidade profissional daquelas/es que ocupam esse lugar.

Os resultados apresentados nessas pesquisas evidenciam que as atribuições e funções do professor de Educação Infantil perpassam por controvérsias, pois os professores dos estudos aqui apresentados expressam que estão esvaziados de uma identidade profissional para atuar na Educação Infantil; a formação inicial não

¹⁴ No caso dos profissionais que fizeram parte da pesquisa, a autora ressalta que, em Belo Horizonte, as trabalhadoras de instituições de Educação Infantil são denominadas educadoras infantis, e também existem profissionais do cargo Professor I (que trabalham no 1º e 2º ciclo desta etapa da Educação Básica) e do cargo de Educador Infantil trabalhando em instituições de Educação Infantil.

contribuiu para uma reflexão sobre a prática pedagógica, resultando em práticas esvaziadas de especificidades para o trabalho com as crianças pequenas.

Observa-se, no decorrer deste capítulo, que as práticas pedagógicas para as crianças de zero a três anos subordinam-se ao que é pensado para as crianças de quatro a cinco anos, ou, até mesmo, do que é pensado para o Ensino Fundamental.

Mesmo vivenciando, no contexto atual, propostas enfatizam as potencialidades e capacidades dos bebês, mostrando o quanto evoluem de acordo com as características específicas do desenvolvimento humano. Trazendo essa constatação das evoluções para os saberes dos professores da Educação Infantil, observa-se a pouca descrição de saberes específicos para o professor que atua com a faixa etária zero a três anos. As pesquisas aqui apresentadas evidenciam que os professores que atuam na EI, especialmente os professores de creche, apresentam certo desconhecimento a respeito das diferentes linguagens utilizadas pelas crianças, ou seja, dos diferentes recursos de expressão e comunicação que as crianças pequenas utilizam para conhecer o meio e relacionar-se com ele e nele.

2.3 Considerações sobre as pesquisas

Diante do que foi apresentado, pode-se afirmar que esses estudos contribuem para a compreensão da especificidade do trabalho docente com crianças pequenas, possibilitando visualizar aspectos que envolvem a formação dessas professoras. Revelam que é preciso levar em consideração o contexto histórico e aspectos inerentes à história de vida dessas profissionais, pois as interações sociais e históricas contribuem para o modo como as professoras realizam o seu trabalho e se sentem diante do que fazem.

As pesquisas evidenciaram a ausência de uma especificidade no trabalho docente das professoras de crianças de zero a três anos, apontando para a necessidade de que os saberes necessários para a prática dessas profissionais sejam implantados nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades. Além disso, esse movimento de mudança nos currículos é urgente, uma vez que esses

curso não estão abrangendo as especificidades do trabalho docente com crianças pequenas.

Assim, pesquisar sobre a Educação Infantil requer um olhar sobre a criança pequena com suas características e necessidades, demandando cuidados e educação específicos para cada etapa do desenvolvimento. Apesar de as crianças terem direitos, características e necessidades que demandam cuidados específicos, isso não tem sido garantido ou assegurado na maioria das instituições infantis, em que as crianças pequenas estão sujeitas a práticas pedagógicas inadequadas. Ficou patente o quanto o campo profissional das professoras de creche vem sendo afetado por uma formação que não oferece conhecimentos especializados e habilidades para o exercício da função.

Os estudos aqui expostos mostraram que a Educação Infantil tem passado, legal e pedagogicamente, por várias transformações. Inferimos que, por causa dessas transformações, a maioria dos professores de crianças pequenas ainda não conseguiu apropriar-se da natureza e dos objetivos propostos para essa etapa da educação. Nesse cenário, a Educação Infantil parece tornar-se estranha aos professores, e, desse modo, as práticas por eles exercidas estão vinculadas a concepções e representações construídas ao longo da carreira profissional. Entendemos, na esteira de Matos (2009, p. 95), que os professores acabam realizando uma prática em que:

Tudo vai se tornando tão familiar que pode levar a uma perda de sentidos, atos mecânicos e repetitivos. Tudo vai se tornando quase natural, que se restringe as possibilidades do trabalho com as crianças, prejudicando as inovações, as recriações e as ressignificações do que vai sendo feito o do que se pode ainda fazer.

Assim, quanto menos temos consciência sobre as representações das práticas educativas, mais elas se cristalizam e se sustentam. Diante disso, faz-se necessário compreender e pesquisar essas representações, que

[...], obviamente, não são criadas, por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como conseqüência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

Nesse sentido, para compreender e estudar as representações “[...] nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu”. (MOSCOVICI, 2003, p. 59)

As contribuições dos estudos aqui apresentados reforçam a ideia de que entrar em contato com as representações sociais que permeiam o trabalho das professoras de creches é investir em um estudo que ressalte a nossa compreensão de saber. É sinalizar para uma construção de relação do saber, que é fruto de uma relação que o sujeito estabelece com uma atividade para a qual atribui significação; logo os sujeitos, ao estabelecerem tal relação, estarão anunciando representações que os ajudarão a dar sentido às suas práticas.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico para a realização da pesquisa. Desse modo, são apresentados inicialmente os objetivos almejados neste estudo, para, em seguida, ser realizada uma breve contextualização do cenário do estudo, apresentando uma breve descrição do município de Maceió e uma breve contextualização da Educação Infantil. Posteriormente, são descritos os procedimentos metodológicos, explicitando os instrumentos da pesquisa, técnicas de análise e processamento de dados, e, por fim, uma contextualização do momento de coleta de dados.

3.1 Objetivo geral

Investigar as representações sociais de professores da Educação Infantil que atuam com crianças até três anos de idade em instituições da rede municipal de Maceió sobre o trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil, explicitando a ausência ou presença das especificidades do trabalho desses profissionais.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar os possíveis conteúdos e as estruturas das representações sociais sobre o trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil acerca de objetos associados, tais como: creche, pré-escola, criança e professor;
- Compreender a rede de significados subjacentes às representações associadas (creche, pré-escola, criança e professor), cujas significações revelam entendimento dos sujeitos acerca do trabalho dos “professores de creche”.

3.3 Cenário do estudo

3.3.1 Aspectos estruturais e socioeconômicos do município de Maceió

Apresentamos, neste tópico, um breve comentário sobre os aspectos estruturais e socioeconômicos do estado de Alagoas e, em específico, do município de Maceió.

A cidade de Maceió é capital do Estado de Alagoas desde 9 de dezembro de 1839¹⁵. De acordo com os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁶ (IBGE), o Estado de Alagoas possui 3.120.922 milhões de habitantes, distribuídos em 102 municípios, com uma área total de 27.779,343 Km². Já a cidade de Maceió, conforme os dados do IBGE, tem uma população estimada em 932.608 habitantes. Localizada em uma área totalmente litorânea, destaca-se pelas belezas naturais¹⁷. A situação geográfica de Maceió é apresentada conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – Situação geográfica e demográfica da cidade de Maceió

| | |
|----------------------------|--------------------------|
| Área do Município | 511 Km ² |
| População estimada em 2010 | 932.608 habitantes |
| Altitude | 7 metros do nível do mar |
| Latitude | 09°55'S |
| Longitude | 35°44'O |
| Distância de Brasília | 2.004 Km |

Fonte: IBGE/2010

No que concerne à situação socioeconômica¹⁸, o Estado de Alagoas apresenta um dos menores índices de desenvolvimento do Brasil. Segundo dados recentes publicados pelo IBGE, a incidência da pobreza no município de Maceió, em

¹⁵Informação retirada do Plano Municipal de Educação 2009-2019.

¹⁶ Informações disponíveis no site: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>

¹⁷A capital de Alagoas tem localização privilegiada. Banhada por 15 praias, Maceió destaca-se no cenário nacional e internacional, sobretudo pela beleza exuberante de suas praias, mas sempre mornas e cristalinas. As areias, brancas e finas, os arrecifes que formam as piscinas naturais e a imensidão de coqueirais completam o cenário paradisíaco. (Fonte: <http://www.guiamaceio.com/>).

¹⁸Informações disponíveis em um Estudo realizado por André Urani, intitulado: Um diagnóstico socioeconômico do Estado de Alagoas a partir de uma leitura dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (1992-2004).

2010, atinge percentual de 58,37% da população diagnosticada como pobre, ou seja, mais da metade da população maceioense é considerada pobre e com menor renda anual média. De um modo geral, o problema socioeconômico atinge todo o estado de Alagoas. Segundo Urani (2005), o histórico de pobreza no estado de Alagoas advém de problemas econômicos antigos, que ainda não foram superados. O autor, ao analisar os dados estatísticos resultantes da Pesquisa Nacional de Amostras em Domicílios (PNAD) do IBGE, realizados entre os anos de 1994 a 2004, constatou que o Estado de Alagoas era considerado o mais pobre, com menor renda média e maior proporção de pobres, dados que não diferem dos resultados estatísticos mais recentes, divulgados pelo IBGE em 2010. Nesse sentido, Urani (2005, p. 1) relata que:

Boa parte deste fenômeno se deve à pífia performance econômica dos últimos anos. Mas não apenas: o Estado tem ficado para trás tanto em termos de capital humano quanto de infra-estrutura – o que compromete seriamente as chances de reversão deste quadro no futuro.

Conforme mencionado na citação, as chances de reversão do quadro no futuro são pequenas e, infelizmente, é o que pode ser constatado nas estatísticas recentes divulgadas pelo IBGE. Nesse sentido, a ausência de políticas públicas eficazes faz que Alagoas apresente vários problemas de ordem socioeconômica. Conforme apontam os dados do IBGE (2010), o Estado possui o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, com média de 0,677; em relação à taxa de mortalidade infantil, concentra a mais alta do país: a cada mil crianças nascidas vivas, 46,4 morrem antes de completarem um ano, representando mais que o dobro da média nacional. O Estado de Alagoas tem uma população com pouco mais de 3 milhões de habitantes, e a taxa de analfabetismo é em torno de 30%.

Essas estatísticas são resultados de um contexto social de desigualdades sociais que a população maceioense vivencia, com problemas de ordem socioeconômica, que interferem significativamente em todos os setores sociais do Estado.

3.3.2 Breve contextualização da historicidade da Educação Infantil em Maceió-Alagoas

Este item apresenta uma explanação sobre o atendimento às crianças menores de seis anos no município Maceió, além de uma contextualização histórica desse atendimento.

Em Silva (2009)¹⁹, encontramos uma contextualização das raízes da Educação Infantil em Alagoas, que vai do século XIX até meados do século XX. O contexto em que a Educação Infantil se desenvolveu em Alagoas não apenas revela os fatos ocorridos naquela época, mas dá sentido ao contexto histórico em que a Educação Infantil se desenvolveu na cidade de Maceió.

A educação começou a ser organizada em Alagoas, a partir de 1817, com a emancipação política, quando a ênfase era para o ensino secundário, para uma parte da população em situação econômica mais abastada. (VERÇOSA, 2001 *apud* SILVA, 2009, p. 54).

No que concerne à faixa etária atendida até final da década de 70 do século XIX, é possível afirmar, segundo Silva (2009), que não se tinha com exatidão a faixa etária das crianças, mas é comprovado o funcionamento de salas de aula para o ensinamento das primeiras letras às crianças. À época, as salas existentes funcionavam:

[...] na casa de professores nomeados pelo poder público estadual ou Collégio Bom Jesus, situado na Rua Boa vista, 64, em Maceió, sob a direção de Francisco Domingues, encontrado em um anúncio sobre a Casa da Educação e Ensino de Dona Filomena de Souza. Mas aqui já estamos falando da década de 70 do século XIX, quando até a Província já caminhava para algum aprimoramento de sua instrução. (SILVA, 2009, p. 56).

Nesse caminho para o aprimoramento da instrução, é possível destacar, segundo Silva (2009, p. 56), que, em 1871, há registros, retirados de anúncio publicado em jornal (*União Liberal*) da época, de uma publicação intitulada *Primeiro*

¹⁹ Esse livro é resultado de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Educação – CEDU/UFAL, no ano de 2003, sendo esta uma das principais referências sobre o registro das raízes da Educação Infantil no Estado de Alagoas e, em específico, na cidade de Maceió.

livro da Infância; o conteúdo abordado era de “exercícios da leitura e lições de moral sobre a Escola Elementar”.

No final da década de 70 do século XIX, o que predominava para o atendimento às crianças era a escola particular. Já em 1901, há constatações de um registro da existência de uma escola particular que era destinada para “o ensino das primeiras letras, princípios de aritmética e prendas domésticas às crianças, sem, contudo, mencionar a idade a partir da qual as crianças poderiam ser admitidas”. (SILVA, 2009, p. 56). Observa-se que, até o momento, não foi mencionada a faixa etária das crianças que recebiam as instruções das primeiras letras. A autora apresentou os fatos de acordo com a educação elementar da época, informando que, mesmo sendo mencionada, àquela época, uma educação para as crianças, era possível constatar que, em:

[...] se tratando de educação para as crianças, era de praxe estabelecer-se a faixa etária acima de 7 anos, já que até essa idade[...] as crianças deveriam ser educadas no seio familiar, aprendendo principalmente as lições sobre princípios morais e religiosos, valores e algumas prendas domésticas.

Nesse sentido, o que predominava era uma educação para crianças no ambiente familiar. Ainda nesse intento, quando se tratava de ter a presença da mulher no ambiente educacional, o discurso que circulava na época era do “instinto maternal”, o que atribuía às mulheres a qualidade de serem mais apropriadas para o ensino de crianças. O local destinado a formar as educadoras era o curso normal, porém Silva (2009, p. 58) destaca que o curso não teve grande repercussão entre as mulheres. Segundo estudos que investigaram os primórdios da formação dos professores alagoanos, a presença feminina na primeira escola normal em Alagoas foi pouco expressiva, porque “as escolas admitiam alunos de ambos os sexos, essa convivência tornava mal afamadas as moças que nela se matriculavam.” Diante dessa constatação, o que predominou em Alagoas foi a presença masculina na educação das crianças, uma vez que a formação especializada para a função no curso normal, ofertada na Província, não tinha significativa presença feminina.

De acordo com o relatos desenvolvidos até o momento, observa-se que, até o início das duas primeiras décadas do século XX, não foi mencionada a existência,

na esfera pública, de escolas para as crianças menores de 7 anos. Segundo Silva (2009), os registros de locais destinados à educação das crianças apontavam predominantemente o seio familiar ou casas de amparo, sendo estas últimas destinadas às crianças órfãs e pobres, que ali recebiam o aprendizado das primeiras letras e outros ofícios.

O primeiro documento que decretou legalmente a criação do Jardim de Infância em Alagoas foi o Decreto nº 401/1906, de 23 de novembro de 1906. Posterior a esse documento, conforme Silva (2009), apenas seis anos depois, Alagoas passou por mais uma reforma na educação pública, e a criação do Jardim de Infância foi mencionada no Regulamento da Instrução Pública de 1912. O Jardim de Infância não chegou a ser concretizado no primeiro documento e, no segundo documento, caminhou a passos lentos:

[...] Alagoas permanecia sendo, nessa época, uma região eminentemente agrária, com Maceió, sua única cidade de porte, ocupada quase que exclusivamente com a oferta de serviços. As transformações resultantes da industrialização e da urbanização intensiva, que começavam a chegar a cidades brasileiras como Rio de Janeiro e São Paulo, iam demorar muito ainda para chegar às Alagoas. (SILVA, 2009, p. 60).

Apenas em 1917 tem-se a primeira notícia sobre um Jardim de Infância, destinado a crianças abaixo dos sete anos. A partir disso, em 1925, mais um decreto, o de nº 1140, de 19 de setembro, reformava outra vez o ensino alagoano, instituindo, nas modalidades de classe de ensino, as escolas infantis para atendimento às crianças maiores de cinco anos e menores de sete anos. Mas é no ano posterior, em 1926, que ocorre, no Estado de Alagoas, a primeira construção de um Jardim de Infância, considerado a primeira referência efetiva pública para educação das crianças. A instituição era o:

Grupo Escolar Pedro II uma escola modelo para a aprendizagem prática normalistas que estavam se preparando para o magistério, o Jardim Infantil destinava-se a contribuir na formação das futuras professoras, sendo, portanto, um projeto piloto e não expressão de uma política pública generalizada para o setor. (SILVA, 2009, p. 61).

Nesse contexto, observa-se que a inserção da Educação Infantil no serviço público, até a primeira metade da década de 20 do século passado, deu-se

mediante uma inserção meramente introdutória de uma educação para as crianças menores de 7 anos, além do ensino primário, pois esse já era responsabilidade pública a partir do início da época provincial.

É por volta de 1934 que se têm referências sobre a criação do Instituto de Educação (Escola Normal), que se destinava a oferecer formação aos profissionais para o então chamado curso pré-primário. Conforme Silva (2009), a essa época já havia os Jardins de Infância para o grupo etário de três a seis anos. Existiam como escolas de aplicação, que posteriormente passaram a integrar o Centro de Pesquisas Aplicadas (CEPA), momento que marcou o surgimento de “pré-escolas, tanto de iniciativa privada, como em alguns projetos da Escola Pública” (SILVA, 2009, p.66).

Destaca-se, em 1937, o Decreto 2.248, instituído em 18 de novembro de 1937, que colocava três níveis de ensino para a Escola de Aplicação, que se transformaria de Curso Normal em Escola Normal. Os níveis de ensino instituídos pelo Decreto foram:

[...] o Jardim Infantil, comportando a classe maternal, para crianças de 3-4 anos e o ensino infantil, para crianças de 4-6 anos, este tendo duração de três anos; a Escola Primária Fundamental, urbana ou rural, com uma duração de três anos, para crianças de 7-11 anos; e o Grupo Escolar para Ensino Fundamental, com a duração de quatro anos para crianças de 7-13. (SILVA, 2009, p. 67).

No que concerne à educação destinada às crianças de zero a três anos, os desdobramentos na história da Educação Infantil em Alagoas foram, como bem mencionou Silva (2009), diferentes da dinâmica das creches no centro-sul. O desenvolvimento econômico de Alagoas muito determinou no atendimento à faixa etária de zero a três; o que se tinha no estado era uma economia totalmente agrícola, voltada para cana-de-açúcar, secundada pelo algodão, pecuária e culturas de subsistência. Nesse sentido, o que era comum para o atendimento às crianças menores de três anos dava-se no contexto familiar:

[...] se a mãe tinha que sair para o trabalho, havia a família – extensa – composta por filhas maiores, mãe, sogra, irmã, tia ou até mesmo vizinha – que cuidava do bebê, quando ele não era levado para o trabalho, no caso da roça, por exemplo. (SILVA, 2009, p. 68)

Assim, a educação das crianças menores de três anos no Estado de Alagoas ocorria, fora da família, apenas nos asilos de órfãos. Nesse contexto de um estado com uma economia totalmente agrícola e com a quase inexistência de indústrias urbanas, a determinação dos anos 30 não aconteceu em Alagoas, pois esta se pautava no direito de que as empregadas das indústrias tivessem os filhos atendidos em creches anexas às indústrias.

De acordo com Silva (2009), ancorada em depoimentos de funcionárias da Legião Brasileira de Assistência (LBA) em Alagoas, apenas na década de 70 do século XX houve a criação de creches públicas, inicialmente com caráter assistencial, seguindo a história de sua origem no país.

3.3.3 Alguns aspectos do contexto atual da Educação Infantil no Município de Maceió

De acordo com o Plano Municipal de Educação, o município de Maceió, desde 1993, vem tentando acompanhar as mudanças nacionais na área da Educação Infantil, observadas as garantias e as exigências contidas na LDB 9.395/96, cujo artigo 89 dispõe: “[...] as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar a partir da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

Nesse sentido, a partir das exigências legais, o município de Maceió vem tentando cumprir as metas impostas pela LDB, com intuito de alcançar garantias e avanços que promovam qualidade na Educação Infantil municipal. Conforme indica o Plano mencionado, as mudanças deram-se com a transferência de 10 creches, que pertenciam à Secretária de Ação Social, para o Sistema Municipal de Ensino, e, nesse mesmo período, a Secretária Municipal de Educação estava passando por mudanças, com a criação de um departamento designado para tratar das questões específicas da educação voltada às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Ademais, conjuntamente a essas mudanças, a Secretária de Educação Municipal encaminhou, em 1996, a construção e o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica específica para Educação Infantil. Já em 2000, também foi providenciada a realização de um concurso público, visando à contratação de professores para atuar na Educação Infantil, e, junto a este, foi encaminhada uma proposta de educação continuada para todos os professores.

Ao longo desses últimos 15 anos, que é o tempo de vigência da última LDB, o sistema de ensino municipal de Maceió vem tentando atender as demandas da Educação Infantil. Os desafios a serem superados foram traçados pelo Plano Municipal de Educação, mediante os dados censitários do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levando em consideração dois indicadores: 1) a quantidade da população em idade com menos de 6 anos atendida na Educação Infantil (2007): a *população atendida na Educação Infantil* correspondia um total de 14.968 (12%), em relação a *uma população* de 111.290 (88%) de crianças com menos de 6 anos de idade; 2) os dados do INEP de 2007 e 2008 para as matrículas iniciais da Educação Infantil. Esses dados estão ilustrados nas tabelas a seguir:

Tabela 1 – Matrícula Inicial da Educação Infantil de Maceió /2007-2008

| | Creche | | Pré-escola | |
|------------------|--------|-------|------------|--------|
| | 2007 | 2008 | 2007 | 2008 |
| Estadual | 0 | 0 | 245 | 214 |
| Federal | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Municipal | 1.021 | 1.110 | 8.746 | 8.185 |
| Privada | 1.064 | 1.603 | 5.892 | 5.604 |
| Total | 2.085 | 2.713 | 14.883 | 14.003 |

Fonte: INEP

Os dados dos dois indicadores foram interpretados pelo Plano Municipal de Educação como: “[...] uma situação desanimadora ainda, quando consideradas todas as matrículas iniciais no seu conjunto frente à população total de Maceió, em idade de frequentar a Educação Infantil.” (PME, 2009, p. 24). Observa-se que a oferta para o atendimento nas instituições de Educação Infantil municipais ainda é

pouco crescente em relação à rede privada de ensino. Para crianças menores de três anos, a oferta permanece pouco expressiva, em face da demanda populacional de crianças.

Com base nesses índices censitários que apontam a situação que perpassa a Educação Infantil em Maceió, o PME delimitou os três grandes desafios que o município não tem vencido, desde as delimitações legais para a Educação Infantil, enquanto uma das etapas da Educação Básica:

O **primeiro** deles diz respeito ao cumprimento da legislação quanto à garantia de qualidade de educação para a demanda já entendida [...] o **segundo**, tão importante quanto o que precede, é a definição de providências que garantam a universalização do atendimento, com qualidade aos ainda excluídos, com permanência de todos os educandos por todo o percurso escolar sob uma boa estrutura física, equipada adequadamente e com profissionais comprometidos e bem formados. O **terceiro** desafio [...] a criação de uma base de dados real e confiável sobre toda a Educação Infantil que se dá no município de Maceió, evitando, desse modo, a prática escolar clandestina, sem que o COMED/Maceió nada possa fazer, por absoluta falta de condições materiais e estruturais, para coibir os abusos praticados, embora, legalmente, esteja habilitado para tal. (2009 p. 25-26).

Mediante esses desafios, as políticas do governo municipal de Maceió, por meio de uma política nacional que visa à ampliação, qualidade e financiamento específico para educação de crianças de 0 a 5 anos, tentarão atender às demandas quantitativas e qualitativas que caracterizam a Educação Infantil no município.

A Rede Municipal de Educação Infantil conta com uma Proposta Pedagógica de Educação Infantil, que foi elaborada em 1996, com a participação de uma equipe de educadores – professores, diretores, formadores e consultores –, que participaram ativamente da construção do material. Em 2004, a Proposta Pedagógica foi reelaborada e permanece, até os dias atuais, como um dos instrumentos pedagógicos que tem como objetivo organizar o trabalho das equipes envolvidas com a Educação Infantil na cidade de Maceió.

A Proposta Pedagógica do Departamento de Educação Infantil de Maceió (2004) é um documento que objetiva ser um referencial para a reflexão dos professores, possibilitando planejamento e execução de atividades didático-metodológicas. A meta é contribuir para as práticas dos professores, proporcionando

o desenvolvimento das crianças pequenas que frequentam a Educação Infantil da Rede Municipal.

Nesse sentido, a Proposta Pedagógica apresenta-nos um detalhamento das concepções de ensino que norteiam o documento, a saber: a concepção associacionista (que apresenta os desdobramentos da concepção de acordo com a aprendizagem e o sujeito na perspectiva associacionista) e a concepção construtivista (o documento assinala os principais pressupostos dessa concepção, expondo visões de aprendizagem e o papel do sujeito e do professor).

No documento também se explicita que a avaliação no processo educativo deve ser processual e contínua; uma avaliação pautada na realização periódica de observações da criança em diferentes contextos, em situações nas quais a criança esteja vivenciando atividades lúdicas, atividades individuais ou em grupo. Outra orientação é que se façam registros periódicos do desenvolvimento da criança. Atentando para os aspectos organizacionais, pessoais e sociais, a Proposta Pedagógica fornece às instituições um modelo de relatório avaliativo do aluno para subsidiar os professores na elaboração desse instrumento. Os pontos de destaque do relatório são:

O relatório deverá conter de forma sucinta as informações referentes a determinados aspectos pessoais e sociais como, por exemplo, em relação às crianças de 0 a 3 anos, “auto-estima”, “escolha”, “faz-de-conta”, “interação”, “imagem”, “cuidados”, “segurança” ou para crianças de 4 a 6 anos, considerar aspectos como: “nome”, “imagem”, “independência e autonomia”, “respeito à diversidade”, “identidade de gênero”, “interação”, “jogos e brincadeiras” e “cuidados pessoais”. (2004, p. 20)

No que concerne à estruturação da instituição, a Proposta Pedagógica apresenta, no decorrer do documento, a importância da organização do ambiente para o processo de socialização e autonomia das crianças, priorizando o desenvolvimento destas:

A equipe pedagógica (funcionários, professores, coordenadores e diretores) deve estar atenta a este aspecto e modificar o espaço físico (organização da sala, local para fazer uma roda de conversa, acesso dos materiais de uso das crianças – como jogos, roupas velhas para explorar jogo simbólico, gibis – mesas agrupadas para trabalho coletivo, cartazes fixados em alturas que as crianças possam ler) na altura do olhar das crianças. (2004, p. 21)

O documento Proposta Pedagógica também é constituído pelas orientações para a prática do professor com crianças de 0 a 6 anos, subdividindo as orientações em faixas etárias: de 0 a 1 ano; de 1 a 3 anos; de 4 a 6 anos.

As orientações práticas e conteúdos voltados para o grupo etário de 4 a 6 anos evidenciam: 1) Linguagem: linguagem oral, linguagem escrita e os aspectos discursivos; 2) Ciências naturais e sociais; 3) Matemática; 4) Números (contagem, recursos materiais e situações de jogo, gráficos e tabelas), geometria (representação espacial, transformação de superfícies planas em sólidos – 2 e 3 dimensões), medidas (diferentes unidades de medidas). Apresenta-se também uma sugestão de atividades a serem seguidas: atividades permanentes e atividades sequenciais, que devem ser desenvolvidas conforme os projetos que cada instituição determinar.

Para as crianças do grupo etário de 0 a 2 anos, a Proposta Pedagógica evidencia como orientações práticas para o professor: a estimulação sensorial (auditiva, tátil e visual), por meio de atividades, porém as sugestões colocam ênfase numa mudança de recursos sensoriais para as crianças de 0 a 1 ano e de 1 a 2 anos, incluindo, para este último grupo etário, mais recursos, como apreciação de obras de arte (música, artes visuais e artes cênicas), e também a produção artística, mediante música, artes visuais (desenhos), pintura, modelagem, escultura, colagem e artes cênicas (expressão corporal e vocal).

Por fim, a Proposta Pedagógica apresenta os subsídios norteadores para a prática e reflexão dos professores que atuam diretamente na Educação Infantil. Assim, observa-se que há, nessa proposta, nuances ou evidências de aspectos mais voltados para uma prática que, possivelmente, vem priorizando a linguagem oral e escrita, em detrimento de outras características do desenvolvimento infantil para os bebês e crianças pequenas. Apesar de mencionarem as atividades próprias para as crianças menores de três anos, essas estão dispostas sem ênfase; são explicitadas sutilmente. Observa-se que o modo como concebem referências para organização do espaço também aponta para o momento de escolarização, pois, mesmo mencionando a importância da organização do ambiente a partir das necessidades da criança, a ênfase volta-se para a escolarização, com pouca focalização nas

orientações práticas para os professores que atuam diretamente com o grupo etário menor de três anos.

3.4 Procedimentos metodológicos

“O estudo das representações sociais coloca dois problemas metodológicos desafiantes: o da coleta das representações e o da análise dos dados obtidos [...]” (OLIVEIRA *et.al.*, ANO, p.101)

Concernente à metodologia empregada nas pesquisas de representações sociais, faz-se necessário enfatizar que pesquisas no campo educacional sobre as representações sociais não privilegiam nenhuma metodologia especial (SÁ, 1998). Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, foi necessária, no entanto, a adoção de técnicas de coleta de dados que oportunizassem a concretização dos objetivos, em consonância com o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais. Nesse sentido, Gilly (2001, p. 321) aponta a importância dessa teoria no campo educacional, explicando-nos que:

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjunto organizado de significações sociais no processo educativo.

Assim, esta pesquisa aborda procedimentos de análises quantitativos e qualitativos. O quantitativo dessa pesquisa foi estruturado a partir de instrumentos de coleta estruturados (questionários), a fim de gerar medidas precisas do universo de sujeitos investigado, de acordo com os dados colhidos por meio de questionários com perguntas claras e objetivas. Esses aspectos são apresentados nos gráficos estatísticos dos capítulos de análise e discussão dos resultados, com o intuito de adquirir uma padronização dos resultados, que são analisados de acordo com os objetivos do estudo. O cunho qualitativo da pesquisa apresenta-se nas particularidades dos resultados obtidos, por meio das respostas dadas às perguntas abertas (diretas); por meio destas, é possível perscrutar particularidades das

interpretações individuais dos sujeitos, realçando valores, opiniões e atitudes. Nesse sentido, Gamboa (2007, p. 89) assinala que:

Em cada enfoque as técnicas são articuladas de forma diferente. Isto é, as técnicas são utilizadas com intensidade e peso diferenciados. Os instrumentos de coleta e tratamento e organização de dados e de informações são, ou não, destacados de acordo com cada enfoque.

No decorrer deste capítulo, são explicitados os procedimentos de análise quantitativo-qualitativos, que oferecem a possibilidade de compreender melhor a investigação. A análise qualitativa também provém do caráter etnográfico que a pesquisa adquiriu durante o processo de coleta de dados *in loco*. Isso porque os caminhos percorridos durante a pesquisa de campo envolveram aspectos favoráveis para subsidiar a compreensão do senso comum dos sujeitos aqui investigados.

3.4.1 Instrumentos de coleta de dados

Este estudo insere-se 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 têm sido as representações sociais do trabalho do professor de educação infantil, seja na condição de futuro professor (HADDAD, 2007; HADDAD, CORDEIRO e ANDRADE, no prelo), seja enquanto professores atuando em rede pública de educação infantil (SANTOS, 2011; SIQUEIRA, 2011, CORREIA, em andamento), ou professores em

exercício em processo de qualificação (ALMEIDA, 2011). 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 em uma pesquisa mais ampla (HADDAD; CORDEIRO, 2010), em forma de um questionário composto de três partes: questões de associação livre, 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.

A elaboração dos instrumentos²⁰ teve como base o questionário do grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Infância e também teve como referência o questionário desenvolvido por Ongari e Molina (2003). Esses instrumentos de pesquisa foram elaborados para atender aos objetivos propostos neste estudo e em mais duas outras pesquisas²¹. Assim, o instrumento utilizado para acessar as representações sociais das professoras pesquisadas foi questionário composto de três partes:

- 1) Técnica de associação livre, com 4 palavras indutoras: **creche, pré-escola, criança e professor;**
- 2) Um questionário-carta, que contém 30 questões, sendo 13 questões abertas e 27 fechadas;
- 3) O questionário-perfil, com 23 questões, para o levantamento de informações profissionais e socioeconômicas.

²⁰ Ver apêndice B, p. 248-256.

²¹ Pesquisadoras e pesquisas, respectivamente: Patrícia Gomes de Siqueira, "Representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil: um estudo com professoras de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de Maceió"; Maysa Silva Araujo Correia: "Representações sociais de professores de educação infantil da rede municipal de Maceió sobre o brincar".

3.4.1.1 Técnica de associação livre de palavras

A técnica de associação livre de palavras “tem por objetivo apreender a percepção de um grupo social a partir de uma composição semântica preexistente”. (OLIVEIRA *et al*, 2005, p. 575). Assim, foram apresentadas, ao grupo de sujeitos (em cada instituição), as quatro palavras indutoras, **creche, pré-escola, criança e professor**. Cada uma dessas palavras era mencionada aos sujeitos na sequência, e a técnica acontecia com todo o grupo reunido (isso aconteceu em cada instituição). Então, ao ouvir a palavra indutora **creche**, o sujeito escrevia as quatro primeiras palavras que lhe vinham à mente.

Exemplo:

*Escreva as quatro palavras que vêm a sua mente quando se fala em **creche**.*

() ----- () ----- () ----- () -----

Após a produção das quatro palavras, foi solicitado que ordenassem duas palavras mais importantes, colocando (1) para a primeira palavra mais importante e (2) para a palavra a segunda palavra mais importante, sendo esse procedimento realizado também com as demais palavras indutoras. Conforme Oliveira *et al* (2005, p. 578), “esse procedimento é de fundamental importância, uma vez que a hierarquia da produção se constituirá num dos critérios para a determinação dos elementos centrais e periféricos”.

Assim, as combinações desses fatores oferecem a organização das palavras em um “quadro de quatro casas”, procedimento que será explicitado adiante, no tópico “Técnicas de análise e processamentos de dados”.

3.4.1.2 Questionários carta e perfil

O questionário-carta faz alusão a uma carta, pois as professoras são orientadas a responder às questões como se estivessem escrevendo uma carta a uma antiga colega de escola que pediu informações sobre sua profissão. O questionário-carta é composto de 30 questões, sendo 13 questões abertas e 27

questões fechadas, que têm a função de identificar como as professoras veem o trabalho que realizam na Educação Infantil. Assim, os sujeitos respondiam a questões sobre o trabalho docente na Educação Infantil: dificuldades no trabalho, superação de dificuldades, tipo de formação, visão do outro, imagem da profissão, escolha do campo profissional, fontes de aprendizagem, conteúdos da formação, imagem da profissão, diferenciando professor de creche e pré-escola, dimensão gênero maternidade, tarefas da profissão e competências.

As questões denominadas abertas são aquelas que apresentam a possibilidade de o respondente expor sua resposta de forma detalhada. Há um conjunto de questões (3, 4, 5, 6 e 18) que possibilitam ao sujeito escrever uma justificativa para a opção que assinalou. E há outro conjunto de questões (8, 9, 17, 21, 22, 23, 24 e 30) que solicitam dos sujeitos uma resposta para uma pergunta específica, não dispondo de escolhas de proposições.

Já as questões caracterizadas como fechadas oferecem aos sujeitos proposições com a possibilidade de marcar quantas opções considerem necessárias, ou até mesmo indicar apenas uma opção; isso de acordo com o enunciado e objetivo de cada questão. Esses aspectos serão mais bem compreendidos durante a leitura do sexto capítulo.

O questionário-perfil é composto de 23 questões, com perguntas para conhecer o grupo com o qual estamos trabalhando: tipo de instituição, tempo de trabalho, nível de escolaridade, renda econômica e tempo de experiências profissionais. Esses elementos possibilitam traçar-se um perfil dos respondentes, oferecendo informações relevantes acerca do grupo de professoras de Educação Infantil que atuam diretamente com crianças de até três anos de idade.

Os procedimentos de análise para as questões abertas e fechadas, assim como o procedimento de análise do questionário-perfil, serão apresentados com mais detalhes no próximo subitem deste capítulo.

3.4.2 Técnicas de processamento de dados – EVOC e construção do quadro de quatro casas

As palavras evocadas durante o teste de associação livre foram processadas com o *software O Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations* (EVOC). Trata-se de um recurso informático que organiza os dados das evocações adquiridas por meio da técnica de associação de palavras, de forma a distribuir os resultados em um “quadro de quatro casas”.

Com o auxílio desse *software*, é possível obter as categorizações para as evocações, a forma de agrupamentos, análises dos valores de frequência, a ordem de evocações, bem como calcular as médias, resultando na elaboração do “quadro de quatro casas”.

O “quadro de quatro casas”, criado por Abric (2000), é dividido em dois eixos ortogonais, ficando as palavras evocadas pelos sujeitos distribuídas de acordo com maior e menor frequência. As palavras que se situam no quadrante superior esquerdo correspondem ao núcleo central. As palavras que se situam no quadrante superior direito fazem parte da primeira periferia ou “zona de periferia próxima” ao núcleo. No quadrante inferior direito, denominado segunda periferia ou “periferia propriamente dita”, aparecem os elementos de menor frequência. E, finalmente, no quadrante inferior esquerdo, denominado “zona de contraste”, encontram-se os elementos evocados com menor frequência, porém mais próximos aos elementos do núcleo (ALVEZ-MAZOTTI, 2000). A seguir, há uma ilustração dos quadrantes distribuídos no quadro de quatro casas.

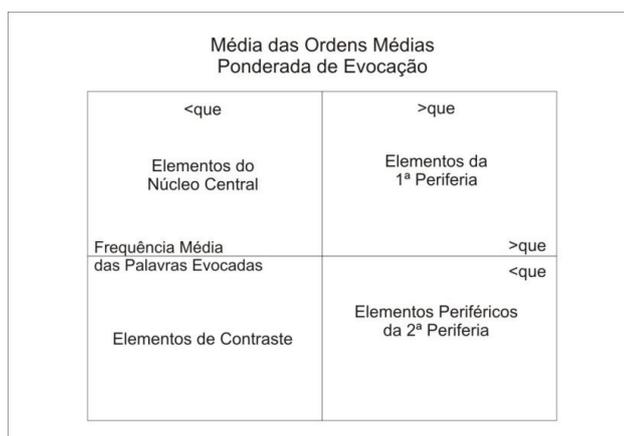


Ilustração 1 - Quadro de quatro casas/Fonte: Oliveira et al (2005, p. 582)

Para análise das evocações, os procedimentos de análise dos dados coletados na técnica de associação de palavras deram-se, nesta pesquisa, mediante a interpretação dos dados dispostos no quadro de quatro casas, a partir de uma análise da frequência (F) dos termos, por meio do cruzamento com a ordem média de evocação (OME), considerando as palavras evocadas espontaneamente, e por meio do cruzamento com a ordem média de importância (OMI), levando em consideração a hierarquização das duas palavras mais importantes entre aquelas evocadas espontaneamente pelos sujeitos.

Assim, a distribuição das evocações no quadro de quatro casas informa-nos que o **núcleo central** agrupa os elementos com maior frequência e aqueles prontamente evocados (OME), ou com maior frequência e considerados mais importantes pelos sujeitos (OMI). Esses são considerados os elementos com menor ordem média e maior frequência, ou seja, mais relevantes, pois são atributos associados à memória social.

A **primeira periferia** é composta pelos elementos com maior ordem média e menor frequência, sendo estes propensos a ingressar no núcleo, considerados elementos periféricos relevantes; na **zona de contraste**, encontram-se as palavras com baixa frequência, mas com ordem média de evocação alta, indicando que essas palavras foram prontamente evocadas por um número menor de sujeitos, podendo delimitar a presença de um subgrupo com uma representação diferente.

Por fim, a **segunda periferia** é constituída por elementos menos frequentes e menos importantes, sendo esses elementos mais associados ao contexto imediato; é constituída por palavras menos consensuais, aquelas que podem ser elementos recentes da representação.

3.4.3 Técnicas de processamento de dados – SPSS

Para o processamento dos dados quantitativos dos questionários CARTA e PERFIL, foram utilizados os procedimentos estatísticos oferecidos pelo *software*

Statistical Package for Social Science (SPSS), elaborado por estudantes da Universidade de Stanford no final dos anos 60.²² Segundo Ferreira (1999, p. 11):

O package estatístico SPSS para Windows é um poderoso sistema de análises estatísticas e manuseamento de dados, num ambiente gráfico, em que a utilização mais frequente, para a maioria das análises a efectuar, se resume à seleção das respectivas opções em menus e caixas de diálogo. Contudo, o sistema dispõe de um editor de comandos, a que o utilizador mais avançado poderá recorrer a fim de realizar determinado tipo de análises mais complexas e elaboradas.

Assim, com o auxílio do SPSS²³, os dois instrumentos de coleta de dados, perfil, com 23 questões, e questionário-carta, composto de 30 questões (desse total de 30 foram processadas, com o SPSS, 23 questões), tiveram suas proposições codificadas e trabalhadas estatisticamente.

Para utilizar o software SPSS, foi necessário construir uma matriz com todas as variáveis dos questionários e suas respectivas proposições, de que resultou a elaboração de única matriz para os questionários carta e perfil. A matriz ficou, depois de pronta, com 273 variáveis, e, para alimentar os dados na matriz, foi necessário digitar os dados de cada questionário coletado, sendo um de cada vez, respeitando a sequência das variáveis da matriz. Isso foi feito também para as questões do perfil, que tiveram todas as variáveis digitadas. Segue uma ilustração de como ficou a matriz:

²² Essas informações foram adquiridas por meio do SPSS - Manual de Utilização, elaborado por Armando Mateus Ferreira, da escola Superior Agrária de Castelo Branco, 1999. Ressalto que esse material foi adquirido durante a minha participação em uma oficina de Introdução ao SPSS, ministrada pelo Professor José Renan Gomes dos Santos, Universidade Federal de Alagoas.

²³ Para o processamento dos dados coletados, foi utilizada a versão 18 do *software* SPSS.

| NUM_SUJ | INSTIT | NÍVEL | TEMPINS | BAIRRO | PROXIMID | LOCMOR | TURMA | NºDECRIA | FAIXAETA |
|---------|--------|-------|---------|--------|-------------------|--------|-------|----------|----------|
| 1 | 16 | 1 | 0 | 7 | 2 Serrania | | 5 | 2 | 4 |
| 2 | 16 | 1 | 2 | 7 | 1 | | 5 | 2 | 4 |
| 3 | 16 | 1 | 0 | 7 | 1 | | 5 | 2 | 4 |
| 4 | 12 | 1 | 2 | 4 | 2 | | 4 | 3 | 3 |
| 5 | 12 | 1 | 1 | 4 | 1 | | 4 | 3 | 3 |
| 6 | 12 | 1 | 0 | 4 | 1 | | 5 | 3 | 4 |
| 7 | 12 | 1 | 1 | 4 | 0 | | 5 | 3 | 4 |
| 8 | 12 | 1 | 3 | 4 | 1 | | 4 | 3 | 4 |
| 9 | 12 | 1 | 0 | 4 | 2 Farol | | 5 | 3 | 4 |
| 10 | 12 | 1 | 0 | 4 | 2 Murici - AL | | 4 | 3 | 3 |
| 11 | 12 | 1 | 0 | 4 | 2 Pilar - AL | | 4 | 3 | 3 |
| 12 | 12 | 1 | 3 | 4 | 1 | | 4 | 3 | 4 |
| 13 | 12 | 1 | 0 | 4 | 1 | | 4 | 3 | 3 |
| 14 | 8 | 1 | 2 | 12 | 1 | | 5 | 3 | 4 |
| 15 | 8 | 1 | 3 | 12 | 2 Santa Luzia ... | | 5 | 3 | 3 |
| 16 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | | 5 | 2 | 0 |
| 17 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | | 5 | 0 | 4 |
| 18 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | | 5 | 2 | 4 |
| 19 | 24 | 1 | 4 | 6 | 1 | | 4 | 2 | 3 |
| 20 | 24 | 1 | 0 | 6 | 2 | | 5 | 3 | 0 |
| 21 | 24 | 1 | 2 | 6 | 2 Tabueliro | | 4 | 2 | 3 |
| 22 | 24 | 1 | 0 | 6 | 1 | | 4 | 2 | 3 |
| 23 | 24 | 1 | 0 | 6 | 0 | | 0 | 0 | 0 |
| 24 | 24 | 1 | 0 | 6 | 0 | | 0 | 0 | 0 |
| 25 | 24 | 1 | 0 | 6 | 1 | | 5 | 3 | 4 |
| 26 | 24 | 1 | 0 | 6 | 0 | | 0 | 0 | 0 |
| 27 | 23 | 1 | 2 | 10 | 1 | | 4 | 2 | 3 |
| 28 | 14 | 1 | 0 | 5 | 0 | | 0 | 0 | 0 |

Ilustração 2 - Matriz de digitação SPSS

O SPSS oferece recursos estatísticos que geram gráficos, cruzamentos de questões, indicando o percentual e as frequências dos dados quantitativos das questões. Com os resultados adquiridos por meio desse *software*, foi possível traçar quantitativamente os dados e interpretar os resultados.

3.4.4 Técnicas de processamento e análise de dados – ALCESTE

O Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte - ALCESTE é um *software* desenvolvido por Max Reinert, cujo objetivo é identificar a incidência das palavras (vocabulário) utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, ao referirem-se a cada uma das questões propostas no questionário. Por meio desse *software*, foram analisadas as questões abertas do questionário-carta (6, 8, 17, 20, 21, 22, 23 e 30).

Para esse procedimento de análise, foi necessário o tratamento dos dados coletados para as questões abertas, que foram digitadas mediante as regras de preparação do material textual (*corpus*) estabelecidas para utilização do *software* ALCESTE.

Com os dados processados pelo ALCESTE, foi possível obter os relatórios de cada questão que o programa informático processou. Assim, foram levados em consideração, para as análises das questões, os resultados que são apresentados

em formatos de dendrogramas. Estes permitem verificar associações e polaridades entre as palavras e expressões que estão presentes nas respostas de cada classe, ou seja, mostrando as relações entre as classes e as relações entre as palavras das classes, conforme ilustram as figuras a seguir:

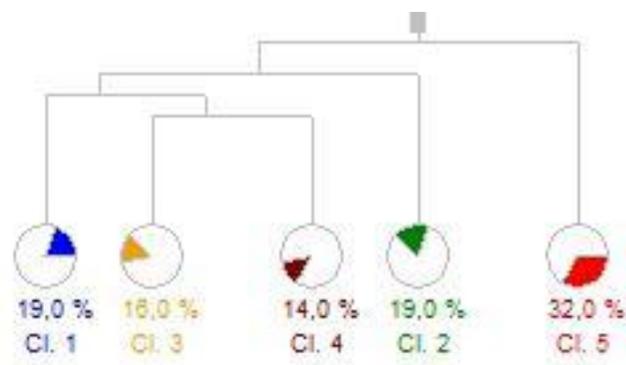


Ilustração 3 – Dendrograma de relação entre as classes

Unités de Contexte Élémentaires de la classe 1

Ci-dessous la liste des unités de contexte élémentaires (u.c.e) caractéristiques de la classe 1, triées par ordre d'importance (khi2) dans la classe et précédées de leur unité de contexte initiale (u.c.i) associée. On observe ainsi les formes les plus caractéristiques de la classe marquées par des parenthèses.

| | |
|---|---|
| uce n° 52 Khi2 = 14 | uci n° 52 : *profa_1 *suj_53 *turtrab_2 *ida_8 *sex_1 *estc_3 *filh_4 *escp_9 *escm_2 *nse_5 *formç_5 *quest_6 *K_1 |
| sinto_me pouco motivada. porque nao somos valorizados, (faltam) materiais didaticos, acompanhamentos, etc. | |
| uce n° 32 Khi2 = 10 | uci n° 32 : *profa_1 *suj_33 *turtrab_2 *ida_7 *sex_1 *estc_3 *filh_3 *escp_1 *escm_9 *nse_6 *formç_3 *quest_6 *K_1 |
| sinto_me muito motivada. mas o-que atrapalha sao as (faltas) de condicoes (como) material humano, pedagogico, espaco_fisico adequado e uma remuneracao salarial satisfatoria. | |
| uce n° 61 Khi2 = 10 | uci n° 61 : *profa_1 *suj_62 *turtrab_2 *ida_8 *sex_1 *estc_2 *filh_3 *escp_1 *escm_1 *nse_4 *formç_5 *quest_6 *K_1 |
| sinto_me pouco motivada. porque existe (falta) de atencao (das) autoridades. | |
| uce n° 65 Khi2 = 10 | uci n° 65 : *profa_1 *suj_66 *turtrab_3 *ida_8 *sex_1 *estc_5 *filh_6 *escp_9 *escm_9 *nse_7 *formç_7 *quest_6 *K_1 |
| sinto_me pouco motivada. porque (falta) (mais) cursos de formacao que a semed poderia fornecer de-acordo-com nossa necessidade. | |

Ilustração 4 – As palavras e expressões que compõem uma das classes do ALCESTE

Segundo Camargo (2005), o programa ALCESTE toma como base os cortes realizados no *corpus*. Esses cortes são nomeados como unidades de contextos, caracterizados em dois tipos: Unidades de Contexto Iniciais (UCIs), que correspondem às divisões feitas pelo pesquisador e fornecem informações com o número de identificação do sujeito e outras variáveis pertinentes. No caso desta pesquisa, nas UCIs constam informações sobre: sexo, idade, estado civil, filhos, escolaridade dos pais, nível de formação; e Unidades de Contexto Elementares

(UCEs), que, durante o processamento dos dados, são separadas de modo a permitir uma contextualização do vocabulário específico de cada classe obtida.

Nesse sentido, conforme Camargo (2005), o *software* separa trechos dos textos fornecidos em Unidades de Contexto Elementares (UCEs), utilizando critérios combinados que levam em conta o tipo de texto, a pontuação e o tamanho máximo em número de linhas. A análise estatística baseia-se na frequência com que as palavras aparecem nos textos. Esse procedimento é realizado por etapas, obedecendo cada uma das questões e seus respectivos dendrogramas, que permite ao pesquisador explorar e identificar os diferentes campos lexicais presentes no material, a partir de classes marcadas pelo contraste de seus vocabulários. Assim, nas análises que constituem o sexto capítulo, as palavras mais significativas que são apresentadas em cada classe foram sublinhadas, a fim de apresentar, nos exemplos que compõem cada classe e lhe dão sentido, o marcador do discurso que o ALCESTE destacou:

O programa indica, em cada classe, as palavras mais significativas estatisticamente (utiliza o teste de *chi* quadrado), fornece exemplos de trechos de respostas que foram selecionados para aquelas classes, mostra como as diversas classes se relacionam entre si e apresenta gráficos com o posicionamento das classes, entre outras informações (CAMPOS; CRUZ, 2006, p. 46).

Nesse sentido, com o auxílio do recurso informático ALCESTE, é possível reconhecer os indícios de representações sociais ou os campos de imagens que estão relacionados a um dado objeto. (CAMARGO, 2005, p. 517).

3.4.5 Técnicas de processamento de dados – Análise de Conteúdo

Para algumas das questões abertas (3, 4, 5, 9 e 18), tomamos, como principal referência para tratamento das respostas e técnica de análise, a análise de conteúdo, definida como:

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) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 38).

Assim, utilizamos a análise de conteúdo a fim de compreender os sentidos dos conteúdos das respostas dadas pelos sujeitos. Para o tratamento e análises das respostas, os procedimentos utilizados foram os seguintes: leitura flutuante de todas as respostas dadas para cada questão; categorização e escolha das unidades de registro que iam dar sentido à categoria; e, por fim, verificação da frequência (%) de cada resposta nas categorias. O quadro 4, a seguir, ilustra os procedimentos estabelecidos em cada processo de categorização, contendo a transcrição das respostas de cada questão, obedecendo ao sentido das categorias que foram definidas a partir da leitura dos conteúdos das respostas.

Quadro 4 - Categorização com frequência para as questões: 3,4 e 5

| Categorias | Família | Amigos | Sujeitos |
|--|----------------|---------------|-----------------|
| Realização pessoal e profissional | 61,8% | 44,7 | 38,1% |
| Condições de trabalho e da profissão | 29,1% | 34,2% | 11,1% |
| Contribuição da profissão para a criança | 0% | 15,8% | 39,7% |
| Contribuição social da profissão | 9,1% | 5,3% | 11,1% |

A partir da categorização realizada em cada conjunto de respostas dadas para as questões abertas, foi possível extrairmos, de cada categoria, uma análise interpretativa das percepções e significados que os professores apresentavam sobre: a visão do outro e de si mesmo sobre a escolha profissional (questões 3,4 e 5); dificuldades no trabalho relacionadas à criança, aos pais, à instituição e a si mesmo (questão 9); as diferenças entre creche e pré-escola, explicitando se são a mesma coisa ou não são a mesma coisa (questão 18). Tais questões foram analisadas separadamente, e, posteriormente, foi construída uma análise de cada, para, assim, reunir indicadores úteis ou pertinentes aos objetivos propostos em cada questão, relacionando-os ao contexto de investigação: o trabalho dos professores de Educação Infantil.

3.5 Contextualização do processo de coleta de dados

3.5.1 Primeiras aproximações

Este tópico apresenta os momentos iniciais de coleta de dados, a partir dos contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

Com a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas²⁴ e com os instrumentos para as coletas elaborados, os próximos passos foram os contatos com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em específico com o Departamento de Educação Infantil (DEI). O contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação ocorreu em 2009; o primeiro contato foi proporcionado no dia 14 de setembro de 2009, durante a IV Conferência Municipal de Educação²⁵. Nesse momento, tivemos uma conversa informal com a diretora do DEI e com uma das técnicas educacionais do departamento e relatamos do que se tratava a pesquisa. No dia 26 de setembro de 2009, efetivamos o segundo encontro oficial com a diretora e a equipe técnica do DEI-SEMED. Esse encontro ocorreu na Universidade Federal de Alagoas, sendo elas convidadas a participar de um seminário²⁶ no curso de Pós-Graduação. Nesse dia, foi possível também a apresentação do projeto. Diante desses contatos com a SEMED, tivemos a oportunidade de deixar a equipe do DEI ciente dos objetivos da pesquisa.

Em uma das primeiras visitas ao órgão, foi possível adquirir os seguintes materiais: a Proposta Político-Pedagógica do município para Educação Infantil e a quantidade²⁷ de instituições municipais de Educação Infantil. Por meio desses documentos, foi possível conhecer a quantidade de instituições de Educação Infantil existentes no município de Maceió, que totalizavam 50. Desse total, 17 são

²⁴ Pesquisa encaminhada ao comitê no mês de maio de 2009, que teve o parecer exposto no dia 16 de junho de 2009, enfatizando a aprovação para execução da pesquisa.

²⁵ A IV Conferência Municipal de Educação realizou-se nos dias 14, 15 e 16 de setembro de 2009, estando presentes a sociedade civil, com representantes da educação no município, e demais órgãos também representados por regiões administrativas, todos reunidos em torno de um objetivo comum: a construção do Plano Municipal de Educação e a Conferência Nacional de Educação.

²⁶ Seminário ofertado durante a disciplina Políticas e Práticas da Educação Infantil II, ministrada pela Professora Doutora Lenira Haddad.

²⁷ Ver anexo (p. 262-266): Lista das instituições municipais de Educação Infantil.

denominadas creches pela SEMED e ofertam atendimento a crianças de até 3 anos de idade.

Em 2010, foi possível oficializar uma reunião com a equipe do DEI para finalizar os trâmites necessários para coleta dos dados. A reunião ocorreu no dia 23 de agosto de 2010, no setor do DEI-SEMED, com a finalidade de marcarmos uma data para a coleta de dados da pesquisa com os professores de Educação Infantil do Município.

Ao chegarmos à SEMED-DEI, percebemos a receptividade das técnicas do departamento: estavam aguardando a nossa presença. Durante a reunião com a diretora do DEI e quatro técnicas educacionais, estavam presentes: eu, a pesquisadora Patrícia Gomes e a professora Lenira Haddad. Esse encontro teve como objetivo estabelecer a data para aplicação dos questionários, com intuito de agendar um momento único com todos os professores da Educação Infantil do Município ofertando um seminário, e, nesse dia, aproveitar a presença dos professores e aplicar os instrumentos de coleta.

Durante a conversa, buscávamos soluções para agregar, nesse seminário, o maior número possível de professores, mas as técnicas enfatizavam que era pouco provável ter uma representatividade satisfatória dos professores. Portanto pensamos na possibilidade de reforçar a importância da presença desses professores, enviando às instituições um convite em que o professor confirmasse, ou não, a presença, sendo essa possibilidade arriscada também. Então, iniciou-se um dilema, pois o que pensávamos mudou de rumo.

Após conversarmos e esgotarmos todas as possibilidades para o seminário, uma das técnicas alertou-nos sobre o alto grau de insatisfação dos professores da EI em relação à administração municipal, e, diante disso, se a proposta fosse o seminário, seria bem provável uma presença inexpressiva de professores. A alternativa cabível seria, então, coletar os dados nas próprias instituições, ou seja, ficou firmada a ida a cada instituição, onde seriam aplicados os instrumentos de pesquisa com os professores.

Diante disso, aproveitamos o momento para deixar tudo oficializado: a nossa pesquisa de campo nas instituições de EI do Município, oficializada pela SEMED por

meio de um ofício (ver anexo B, p. 251) direcionado à direção, documento que seria apresentado às diretoras no momento em que fossemos agendar as coletas.

Antes da reunião, foi possível ter um contato direto com as técnicas do departamento, e, assim, levantar algumas informações sobre os professores da Educação Infantil. Foi um diálogo muito produtivo, que proporcionou informações e também gerou perguntas a serem respondidas durante a pesquisa de campo.

As informações adquiridas durante as conversas com as técnicas resultaram em registros que são fontes de informação sobre a forma como vêm-se efetivando as instituições de Educação Infantil em Maceió. Durante a conversa, foi solicitada a quantidade de professores da Educação Infantil, sendo informado que não tinham essa informação, pois estavam fazendo esse levantamento. Logo se ressaltou a existência de um perfil que as Instituições de Educação Infantil estavam preenchendo e encaminhando ao DEI. O preenchimento dessa ficha de perfil era para o levantamento do quadro de professores das instituições, sendo esse preenchimento solicitado a cada instituição individualmente, para mostrar ao DEI a situação do quadro atual de professores. O ofício de solicitação do preenchimento dos perfis fora encaminhado às instituições no dia 26 de maio de 2010; já se haviam passado 4 meses, e apenas algumas instituições encaminharam o documento. Tal fato suscitou mais uma pergunta: Qual o motivo do atraso para entrega desse perfil? A técnica informou que eles recebem os mais variados tipos de respostas das instituições e destacou alguns exemplos: “Tem creches que não estão funcionando, tem escolas que o quadro de professores não está completo, e as mais variadas desculpas são dadas pelas diretoras das escolas.”

A técnica ressaltou alguns problemas detectados nas creches. Relatou que, ao entrarem em contato com as creches, foi observado que o atendimento que prevalece nas instituições é o período parcial, ressaltando que a SEMED já tinha estabelecido que as creches ofertassem um atendimento em período integral. Apontou que há, possivelmente, por parte da SEMED/DEI, incompreensão do que deve ser feito e da forma como as normas devem ser conduzidas para que a oferta de vagas seja efetivada.

Conforme as informações da técnica, as gestoras das creches relatam que a falta de recursos, como dinheiro para alimentação das crianças e dinheiro para

recursos próprios de manutenção da instituição, justifica a oferta em período parcial, e não integral. Outro fato que chamou atenção da técnica foram os problemas existentes na oferta de atendimento nas creches, pois, segundo ela, constatou-se que muitos pais tentavam matricular os filhos em apenas um horário, mas não conseguiam, pois a creche só realizava a matrícula se a opção fosse período integral. Ou o contrário: há creches que apenas matriculam em período parcial, mesmo com atendimento integral e com o pai querendo matricular a criança em período integral. Esses fatos são lamentáveis, pois, após 16 anos da promulgação da LDB, encontramos relatos de gestão de creches marcados pelo desconhecimento (ou descumprimento) da legislação vigente.

Vale salientar que, durante a conversa, a técnica informou que, no dia 18-08-2010, foram inauguradas duas creches²⁸, mas essas instituições ainda não estavam incluídas na listagem que disponibilizaram. Assim, em 18 agosto de 2010, o município de Maceió passou a contar com mais duas instituições de atendimento infantil para crianças de até 5 anos, e, de acordo com a rede municipal de ensino de Maceió, as duas instituições são denominadas creches, disponibilizando o atendimento para as comunidades dos bairros Trapiche e Cidade Sorriso I (Benedito Bentes II).

Após essa conversa, solicitamos as fichas de preenchimento das escolas para iniciar um breve levantamento da quantidade de professores e faixas etárias de atendimento. O material (fichas de perfil das instituições) estava separado em creche e pré-escolas. Constatou-se, com esse material, que a ênfase estava voltada para o grupo etário de 4 e 5 anos, e, observando a faixa etária do atendimento nas pré-escolas, foi possível perceber que, nessas instituições, o atendimento também se estende a crianças menores de 3 anos, ou seja, mesmo a instituição indicando que o atendimento é pré-escolar, tem espaços destinados para berçário e maternal. Portanto, após essa observação, foi possível compreender que, das 17 instituições denominadas creches pela SEMED, se acrescentássemos aquelas consideradas apenas para o atendimento pré-escolar, há mais instituições ofertando atendimento

²⁸ De posse dessa informação, fui em busca de notícias sobre a inauguração dessas instituições e, pelo site <http://maceio.id5.com.br/>, acesso em 25 de agosto de 2010, localizei uma reportagem que relatava a inauguração das creches Claudinete Batista e Maria Ivone.

aos menores de 3 anos. Assim, observa-se que existe uma possível confusão na compreensão das faixas etárias que são atendidas nas creches e pré-escolas.

O contato com a SEMED não terminou com essa reunião, pois era necessário obter informações sobre a quantidade de professores. Assim, entre idas e voltas, com poucas informações sobre a quantidade de professores, foi possível sentir que a Educação infantil no município de Maceió está fluindo a passos lentos. Mesmo com avanços e conquistas legais estabelecidas por lei, foi possível constatar de perto a morosidade das iniciativas no órgão municipal de EI, que não possui (ou não deixou transparecer que tinha) as informações necessárias no Departamento de Educação Infantil.

Enfim, o levantamento da quantidade de professores era uma das principais informações para estabelecer os critérios de coleta, e esta se tornou uma das mais difíceis e demoradas etapas. A solicitação foi feita no mês de maio de 2010, e o acesso a essa listagem com a quantidade de professores só foi possível em outubro de 2010. A causa da demora foi a falta de informações do DEI sobre a quantidade de professores, mas o motivo maior é que essas informações estavam em processo de elaboração no Departamento de Recursos Humanos. Segundo uma das funcionárias do setor, a planilha referente à quantidade de professores da rede municipal de EI estava em fase de elaboração, pois estavam incluídos na listagem os que haviam sido nomeados por meio de concurso público para Educação Infantil²⁹.

De posse da lista com a quantidade de professores e com os nomes das instituições, foi possível elaborar as estratégias para organizar o momento de coleta de dados. Essas informações seguem no decorrer do próximo item.

3.5.2 O processo propriamente dito de aplicação dos instrumentos

Neste tópico, contextualizamos o processo de coleta de dados da pesquisa nas instituições municipais de Educação Infantil de Maceió, apresentando algumas

²⁹ Esse concurso público foi realizado em 2006 (Lei nº. 5.637/2007) e prorrogado em 10 de maio de 2008 pelo Decreto nº. 6.831.

impressões dos registros realizados durante o período de coleta nas instituições. Cabe destacar que esta pesquisa não inclui o registro da observação da prática das professoras e sim alguns registros do que foi observado no momento em que permanecíamos nas instituições durante a coleta.

Antes de aplicar os instrumentos com as professoras das creches municipais, foi realizada uma aplicação-piloto com algumas professoras de Educação Infantil em uma instituição particular de Maceió. Essa aplicação norteou alguns direcionamentos para prosseguir com a execução da pesquisa. Durante a aplicação dos questionários-piloto, foi possível rever algumas questões da pesquisa e ter a média de tempo que as professoras iriam levar para responder aos três instrumentos de coleta. A aplicação do questionário-piloto durou, em média, 1h20min, e, no mínimo, 1h15m; então foi possível supor o tempo que precisaríamos ter com as professoras durante a coleta.

Para iniciarmos o processo de coleta, primeiro realizamos um levantamento da quantidade de professores, por meio do material fornecido pelo DRH/SEMED. Com a quantidade de professores e as respectivas instituições em que eles trabalhavam, foi possível estabelecer o critério de coleta. A distribuição dos professores da rede municipal encontrava-se do seguinte modo:

Tabela 2 - Quantidade de professores de Educação Infantil

| Professores de Educação Infantil | Quantidade |
|---|-------------------|
| Nº de professores da rede | 391 |
| Nº de professores do convênio SEMED/SEE | 6 |
| Nº de professores Horistas | 32 |
| Total | 429 |

Fonte: SEMED/DRH - 2010

Com os dados da listagem, foi possível organizar uma tabela com a quantidade de instituições que ofertam atendimento para as crianças de até 3 anos na rede municipal de Educação Infantil. Assim, foi elaborada a seguinte tabela:

Tabela 3 – Levantamento das instituições do Município de Maceió que ofertam atendimento para a faixa etária até três anos de idade.

| Qt | Instituições | Nº de Professoras |
|--------------|--|--------------------------|
| 1 | Agenor Fernandes | 2 |
| 2 | Benevides Epaminondas | 3 |
| 3 | Braga Neto | 6 |
| 4 | Breno Agra | 3 |
| 5 | Cícero Dué | 1 |
| 6 | Claudinete Batista | 3 |
| 7 | Creche Hermé Miranda | 2 |
| 8 | Creche Kyra Maria | 11 |
| 9 | Creche Lindolfo Collor | 6 |
| 10 | Denisson Menezes | 4 |
| 11 | Elza Lira | 4 |
| 12 | Heloisa De Gusmão | 5 |
| 13 | Herbert De Souza | 3 |
| 14 | Leda Collor | 3 |
| 15 | Liege Tavares | 4 |
| 16 | Luiz Calheiros Jr | 2 |
| 17 | Maria Ivone | 4 |
| 18 | Mascarenhas De Moraes | 2 |
| 19 | Mestre Izaldino | 7 |
| 20 | Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) | 2 |
| 21 | Rozane Collor | 1 |
| 22 | São Sebastião | 6 |
| 23 | Suzana Palmeira | 9 |
| 24 | Tereza De Lisieux | 12 |
| Total | | 105 |

Para elaboração da tabela, o critério foi uma seleção pela faixa etária de atendimento ofertado em cada instituição, independente de ser denominada apenas Creche pela SEMED, pois, de acordo com o DEI/SEMED, o município de Maceió possui 17 instituições denominadas creches, e, nesse levantamento que realizamos, foram levadas em consideração todas as instituições (creches e pré-escolas) que tinham professores e turmas destinadas às crianças de até três anos de idade. Assim, foi contabilizado um total de 105 professores da rede municipal atuando com o grupo etário até três anos. Cabe destacar que, nessa contagem, foram inclusas as duas instituições inauguradas em 18 de agosto de 2010.

Assim, visando otimizar o tempo e também atingir um número significativo de sujeitos, a estratégia foi coletar dados nas instituições com maior número de

professores e de regiões administrativas diferentes³⁰, o que nos permitiria esgotar o maior número de instituições possíveis, por regiões administrativas. Esse momento de coleta aconteceu em parceria com Patrícia Gomes de Siqueira que, na mesma ocasião, estava coletando dados sobre os professores de pré-escola. Para esse momento, organizamos os questionários em uma sequência numérica de 001 a 200. Para separarmos os questionários por creche e pré-escola, foi utilizado, como estratégia, o critério de observar o perfil dos respondentes, pois, no questionário, consta uma pergunta sobre a faixa etária e a turma em que o professor atua. Os questionários seguiram uma sequência e, ao final da coleta, foram separados por creches e pré-escolas.

A coleta iniciou-se no dia 14 de outubro de 2010 e finalizou-se no dia 26 de novembro de 2010; abrangeu 23 instituições de Educação Infantil municipais, distribuídas em 6 das 8 regiões administrativas do município. Mas, dessas regiões, fomos a 6, ficando apenas 2 das regiões sem coleta. Das 6 regiões administrativas, a pesquisa cobriu os seguintes bairros: Bebedouro, Benedito Bentes I, Benedito Bentes II, Clima Bom, Levada, Pinheiro, Pitanguinha, Poço, Prado, Pontal da Barra, Santa Lúcia, Trapiche da Barra, Tabuleiro dos Martins e Vergel. Durante a coleta, conseguimos um total de 186 professores que atuam na educação infantil, compondo esse universo, 67 professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos. Esse grupo representa o universo de professoras participantes desta pesquisa.

Ao chegar às instituições³¹, de forma geral fomos bem recebidas pelas diretoras, que compreendiam o motivo da nossa pesquisa. A aplicação dos questionários ocorreu dentro das instituições e no horário de trabalho das professoras, pois era o único momento que tínhamos para reunir todas as professoras por turno de trabalho durante uma hora. Para efetivarmos a coleta, foi necessária a colaboração da direção e da coordenação pedagógica, que organizavam o momento e os espaços dentro da instituição para reunirmos todas as

³⁰ Um quadro com as instituições de Educação Infantil que ofertam atendimento às crianças de até três anos, encontra-se no apêndice C (p. 257).

³¹ Segue anexo (ver página: 257) o termo de autorização concedido pela SEMED/DEI, permitindo o desenvolvimento da pesquisa nas instituições de Educação Infantil municipais.

professoras ao mesmo tempo. E assim aconteceu todo o processo de coleta de dados nas instituições.

Durante a aplicação dos questionários, foi possível entrar em contato com o ambiente de trabalho das professoras, observar e sentir de perto alguns aspectos inerentes (decoração e organização do ambiente, além do espaço em geral da instituição) ao trabalho docente dessas profissionais. Entrar em contato com a realidade dessas instituições ampliou o olhar para os dados coletados, pois, junto com esses dados, encontram-se imbricadas as impressões e observações (registros) que dão sentido ao que elas responderam nos questionários, e, durante esse contato com as professoras, buscamos compreender e “interpretar” as representações evidenciadas por elas durante o momento da coleta.

O primeiro contato com as professoras deu-se mediante a explicação dos objetivos da pesquisa e, assim, procurávamos deixá-las informadas da relevância da contribuição delas para o estudo, ressaltando que os dados ali coletados seriam fontes para indicar possíveis mudanças e ajudar a subsidiar a proposta pedagógica de Educação Infantil municipal. Além disso, era um momento propício para elas exporem como estão pensando o ser professora de crianças pequenas.

A aplicação dos questionários para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada nas instituições de Educação Infantil Municipais de Maceió, durante o horário de trabalho das professoras. As professoras que concordaram³² em participar da coleta assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exigido pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas. Após isso, demos início à técnica de associação livre e, em seguida, o questionário-carta foi entregue; só depois de concluídos, os sujeitos respondiam também ao questionário sobre o seu perfil. Durante esse período, as aplicações dos instrumentos duravam, em média, uma hora e vinte minutos³³.

À medida que nos inseríamos nas instituições, era possível sentir um pouco as satisfações, insatisfações e inquietações do grupo de professoras pesquisadas. A

³² Das professoras de creche, nenhuma se recusou a participar da pesquisa.

³³ A única exceção foi uma instituição que disponibilizou o dia do planejamento das professoras para aplicação dos questionários. Então, fomos à instituição em um sábado, no horário da manhã, e coletamos os dados com todas as professoras (turnos manhã e tarde), com duração máxima de 2 horas de aplicação.

posição de pesquisadora foi um desafio constante: era necessário compreender sem julgar e, assim, ser capaz de registrar e analisar os fatos objetivamente.

Ao ter contato com as instituições, foi possível presenciar, de perto, os bairros das instituições, os profissionais e a clientela. Isso modificou o olhar inicial com o qual começamos esta pesquisa, pois os fatos que seguem registrados no diário de campo são pontos de reflexão para compreender os registros deixados pelas professoras nos questionários.

Essa experiência de coleta de dados *in loco*, entrando em contato com as reações e falas dos professores, foi muito relevante para esta pesquisa: permitiu-nos observar o quanto as relações sociais contribuem para as representações sociais do grupo que as compartilha, conforme afirma Moscovici (2003, p. 41): “Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem [...]”.

É no contato com o coletivo que as representações de um grupo ganham força, pois possuem uma origem coletiva, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição do grupo. No caso dos relatos aqui apresentados, fazem parte do grupo das professoras de creche. Assim, concordamos com Moscovici (2003, p. 41), ao enfatizar que as representações “Possuem uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social.”

Deparamos com grupos de professoras bem comprometidas e satisfeitas com o trabalho que realizam, mas também com profissionais insatisfeitas, cansadas e sobrecarregadas com as dificuldades presentes no dia a dia. Essas impressões iniciais são aprofundadas no sexto capítulo.

Na primeira instituição em que os questionários foram aplicados, foi possível observar o quanto as relações sociais partilhadas pelo grupo influenciam as atitudes e posicionamentos do grupo. Nos momentos de aplicação, foi possível identificar o que foi mencionado, no tópico anterior, sobre a suposta confusão, por parte da secretaria, em relação à faixa etária a ser atendida nas creches e pré-escolas: esta também foi uma confusão presente entre a gestão das instituições e entre as

professoras. Esse fato foi confirmado em diversos momentos da coleta, na fala das diretoras, coordenadoras e, sobretudo, das professoras.

Destaca-se a fala de uma das diretoras de creche, diante de uma pergunta que fiz sobre a faixa etária que atendiam:

Diretora: Aqui o atendimento é a partir de 2 anos até 3 anos e 11 meses. Mas temos alguns com 4 anos, porém eles serão encaminhados para outra escola.

Diante dessa resposta da diretora, perguntei por que não atendiam a crianças menores de 2 anos. E a resposta foi a seguinte:

Diretora: Aqui é creche, não é berçário. (E mencionou os nomes de instituições que tinham berçários).

Mesmo assim, ainda insisti com a minha pergunta: Sendo aqui uma creche, por que vocês não atendem crianças menores de 2 anos?

E a resposta foi:

Diretora: A faixa etária aqui é de acordo com as Diretrizes, conforme o que foi passado pela SEMED, o atendimento em creche é de 2 a 3 anos, e apenas o berçário atende crianças menores de 2 anos.

Nesse diálogo com a diretora da creche, fica patente um possível equívoco, por parte da SEMED, sobre as faixas etárias que devem ser atendidas nas creches; e esse equívoco estende-se às instituições de Educação Infantil, pois não foi apenas um relato que ouvimos nas instituições quanto à dúvida sobre a faixa etária das crianças atendidas ou não nas creches.

Em outra instituição, durante o momento em que a professora respondia à questão do questionário-perfil, surgiu uma dúvida: “Aqui pergunta se eu trabalho em outro local, e eu não trabalho, eu só trabalho aqui, mas eu sou professora de creche ou pré-escola?”. Diante do questionamento da professora, perguntamos a faixa etária das crianças com que ela trabalha. Em resposta, a professora disse: “A minha turma é com crianças depois do berçário, porque quem trabalha com a parte da creche é a outra professora, a do berçário.”. Diante disso, perguntamos: “Quantos

anos têm as crianças de sua turma?”, ao que a professora respondeu: “Eles têm 2 aninhos a 3 aninhos quase; então eu sou professora de creche?”.

Percebe-se, nesse relato, que há uma possível dificuldade (incompreensão) sobre ser professora de creche ou de pré-escola, o que apenas reforça o quanto a compreensão sobre a divisão por faixa etária na Educação Infantil ainda é confusa nas instituições municipais de Maceió. Mesmo que a LDB, no artigo 30, delimite que a creche é para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e que a pré-escola é destinada à faixa de 4 a 5 anos, pode-se supor que essa determinação ainda não atingiu a compreensão da rede municipal de Educação Infantil. Os desdobramentos dessa constatação inicial são explicitados nas análises do sexto capítulo, que apresenta tópicos que abordam melhor essa discussão.

Nesses caminhos pelas instituições, foi possível visualizar a estrutura do ambiente de trabalho das professoras e também entrar em contato com algumas crianças e até com as famílias, registrando as falas e as nossas impressões sobre as situações observadas durante essa trajetória. Esses fatos são evidenciados nas análises e discussões dos dados, pois ilustram, ou até mesmo confirmam, os dados quantitativos e qualitativos referentes ao trabalho de ser professor de crianças pequenas.

Assim, esta pesquisa envolve um universo de 67 professoras que, à época da coleta de dados, atuavam com o grupo etário de até três anos nas instituições municipais de Maceió. E, para uma melhor compreensão de quem são esses professores, o próximo capítulo apresenta uma análise descritiva do delineamento profissional e socioeconômico das participantes da pesquisa.

4. SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta “quem” são as professoras que colaboraram com este estudo. Assim, para identificarmos o perfil do grupo com o qual trabalhamos, procuramos destacar alguns pontos que contribuíssem para caracterizá-lo, dando ênfase às questões ligadas a: idade; estado civil; se tem filhos; nível de escolaridade; turno de trabalho; salário; se trabalha em outro local; tempo de serviço; proximidade entre o local de trabalho e a residência; aspectos diretamente ligados à instituição: turma em que atuavam; quantidade de adultos em sala e faixa etária das crianças. É possível assim delinear o perfil profissional, limitando-nos aos pontos mais relevantes, que compreendam os elementos do percurso profissional dos sujeitos da pesquisa.

4.1 Caracterização dos sujeitos: perfil pessoal e perfil profissional

Os sujeitos desta pesquisa são exclusivamente mulheres, a saber: 67 professoras da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Maceió. São professoras que atuam na Educação Infantil (creche), especificamente com o grupo etário até três anos de idade.

A maior parte (22,4%) das professoras tem idade entre 41 e 45 anos e outro percentual (20,9%) entre 31 e 35 anos; 52,2% delas são casadas. Muitas (67,2%) têm filhos, sendo 32,84% das professoras com dois filhos; 17,91% com um filho e um percentual menor (16,42%) de professoras com três ou mais filhos. (Ver tabelas 04, 05 e gráfico 01).

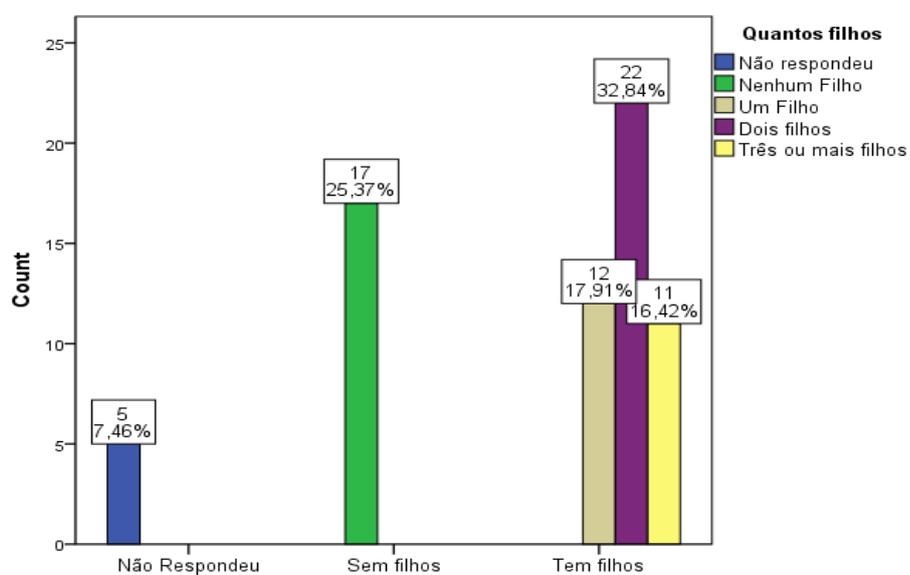
Tabela 4. Sujeitos: idade

| | Frequência | % |
|---------------|------------|-------|
| Não respondeu | 11 | 16,4 |
| 21 a 25 anos | 1 | 1,5 |
| 26 a 30 anos | 4 | 6,0 |
| 31 a 35 anos | 14 | 20,9 |
| 36 a 40 anos | 11 | 16,4 |
| 41 a 45 anos | 15 | 22,4 |
| 46 a 50 anos | 2 | 3,0 |
| Mais 51 anos | 9 | 13,4 |
| Total | 67 | 100,0 |

Tabela 5. Sujeitos: Filhos

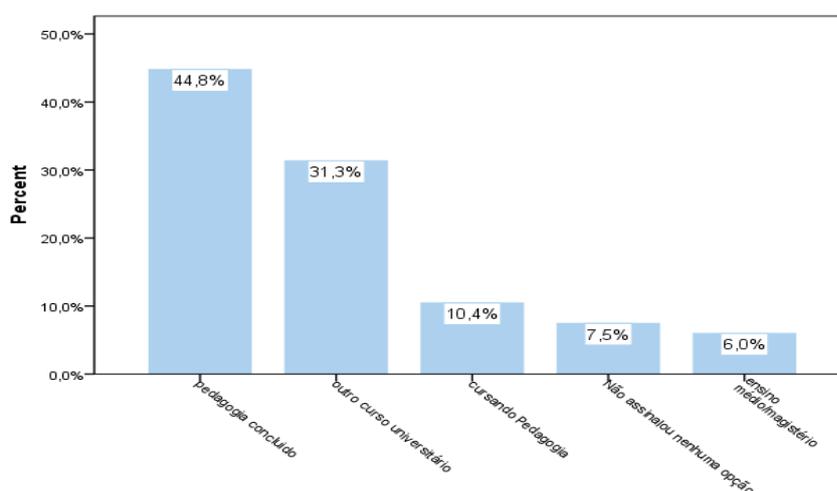
| | Frequência | % |
|---------------|------------|-------|
| Não Respondeu | 5 | 7,5 |
| Sem filhos | 17 | 25,4 |
| Tem filhos | 45 | 67,2 |
| Total | 67 | 100,0 |

Gráfico 1. Sujeitos: quantidade de filhos



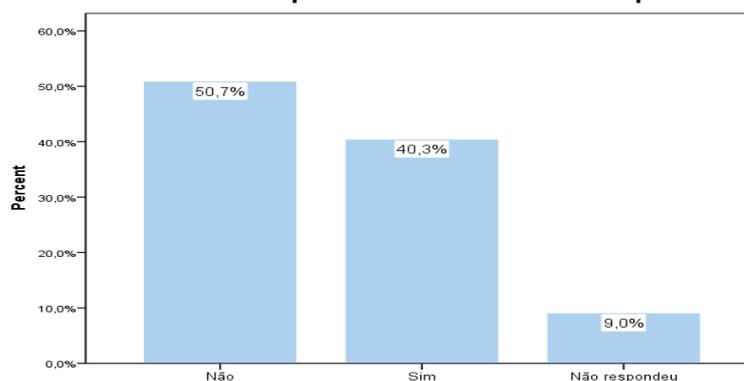
Essas professoras apresentaram um grau de escolaridade considerado bom, tendo em vista que 76,1% concluíram o ensino superior, entretanto faz-se necessário especificar esse nível de formação, conforme aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 2. Grau de escolaridade



Aproximadamente metade das professoras (44,8%) são graduadas em Pedagogia, enquanto 31,3% têm graduação em outro curso superior com licenciatura; 10,4% das professoras estão cursando Pedagogia e apenas 6% têm formação em nível médio/magistério. Interessante perceber que há um percentual significativo de professoras atuando nas creches com outro tipo de curso superior: Artes, Ciências Sociais, Contabilidade, Estudos Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras, Normal Superior, Psicologia e Teologia.

Ao perguntarmos às professoras se frequentavam ou frequentam algum curso de especialização, do universo de 76% de professoras com o nível superior, 40,3% afirmaram ter curso de especialização (ver gráfico 3). Os cursos de especialização mais frequentes são: Psicopedagogia, Educação Infantil, Gestão Educacional e Processos Ensino e Aprendizagem (ver tabela 6).

Gráfico 3. Nível superior com/ou cursando especialização**Tabela 6. Tipos de especialização**

| Cursos de especialização | Frequência | % |
|--|------------|--------------|
| Respondentes | 40 | |
| Alfabetização e Letramento | 1 | 1,5 |
| Coordenação Pedagógica da Educação Básica | 1 | 1,5 |
| Deficiência Mental e Auditiva | 1 | 1,5 |
| Educação Especial | 1 | 1,5 |
| Educação Infantil | 5 | 7,5 |
| Geo-História | 1 | 1,5 |
| Gestão Educacional | 3 | 4,5 |
| Novos Saberes e Fazeres da Educação Básica | 1 | 1,5 |
| Processos de Ensino e Aprendizagem | 3 | 4,5 |
| Psicopedagogia | 10 | 14,9 |
| Total | 67 | 100,0 |

Ao observarmos a formação dessas 67 professoras de creche, é possível fazer uma relação desses dados com uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse estudo, publicado em 2009³⁴, apresentou um relatório exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Os

³⁴ Oferece um breve perfil das professoras e dos professores brasileiros da educação básica e dos aspectos relativos à formação docente, de acordo com as etapas e modalidades de ensino que lecionam.

resultados a que o estudo chegou sobre a qualidade da formação dos professores de creche foram assim relatados:

Nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e **37,2% possuem nível superior com licenciatura**. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental, o que representa, **em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência**. Além disso, dentre os docentes desta etapa de ensino, apenas **11,8% possuem curso específico de formação continuada para atuar em creche**. (INEP, 2009. Destaques nossos).

Conforme enfatiza a publicação do MEC/INEP, a formação dos professores que atuam nas creches apresenta uma agravante ao ser comparada a outras modalidades de ensino, uma vez que a história da constituição da creche, marcada por um percurso que envolve conquistas e retrocessos, reflete-se na formação dos professores.

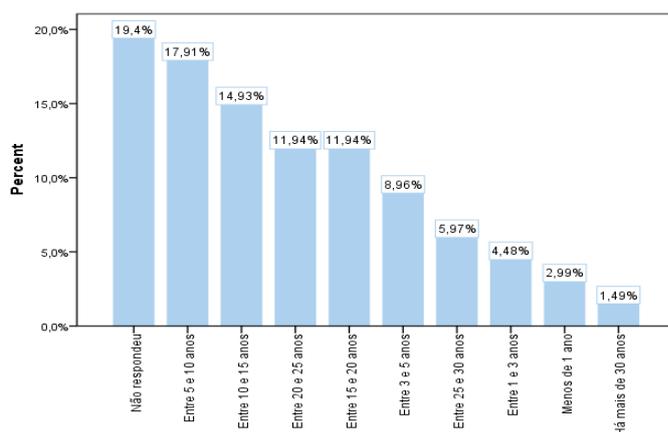
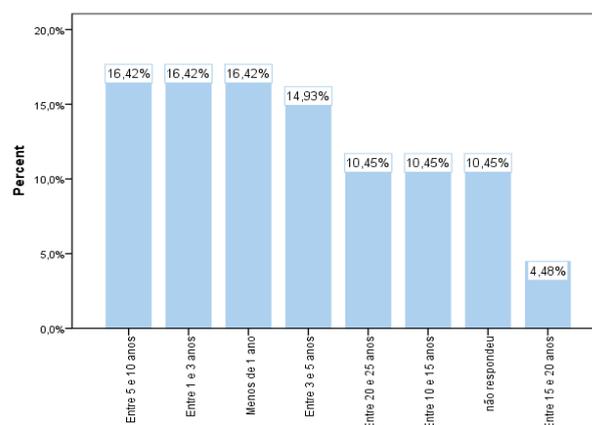
Quanto à formação das professoras desta pesquisa, os dados – um percentual de 31,3% das professoras com formação em outro curso superior – ratificam as informações do Censo Escolar: há um percentual significativo de professores com nível superior em licenciatura. No que concerne a números, observa-se que, de 67 professoras, 30 têm formação em Pedagogia, 21 formação em outro curso superior, 7 estão cursando Pedagogia e 5 professoras não informaram a formação. Pode-se concluir, portanto, que há uma quantidade significativa de professoras que não têm o curso específico para o trabalho com crianças pequenas, apesar de possuírem o magistério.

Quanto ao vínculo empregatício, um percentual de 88,1% dos sujeitos são professoras em regime efetivo no sistema municipal de ensino (ver tabela 7). O fato de ocuparem um cargo efetivo representa uma conquista profissional com características de estabilidade; aspecto que é retomado em um dos itens do sexto capítulo deste estudo.

Tabela 7. Situação/Posição atual no trabalho

| | Frequência | % |
|--------------------------|------------|--------------|
| Não respondeu a pergunta | 6 | 9,0 |
| Professora efetiva | 59 | 88,1 |
| Professora substituta | 1 | 1,5 |
| Outra | 1 | 1,5 |
| Total | 67 | 100,0 |

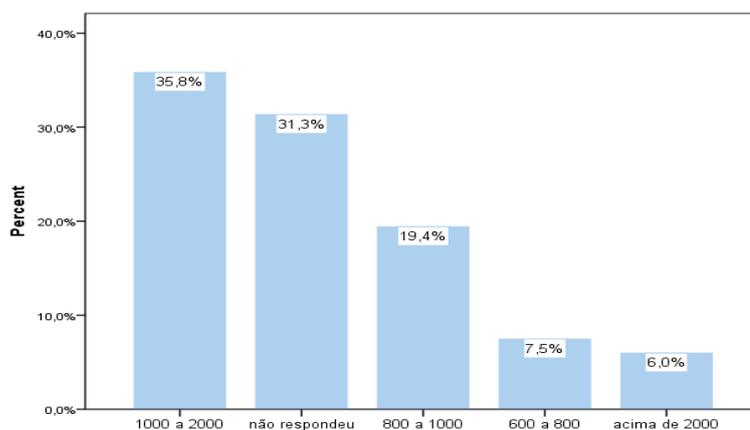
Em relação ao tempo profissional na área educacional, um percentual de 17,91% das professoras de creches pesquisadas, tem entre cinco e dez anos de tempo de serviço na área educacional (ver gráfico 4). É importante observar que esse tempo de serviço muda quando se analisa a realidade na Educação Infantil, pois existe uma quantidade significativa de professoras com menos de 1 ano de trabalho – 16,42% das professoras –, porém, existe um percentual de 10,45% dessas professoras com entre 20 e 25 anos de trabalho na educação infantil (ver gráfico 5).

Gráfico 4. Tempo de serviço na área educacional**Gráfico 5. Tempo de serviço na EI**

Em relação ao salário dessas professoras, observa-se que um número significativo de sujeitos – 31,3% – não respondeu a essa questão. Ao responderem, expressavam certo receio e sempre perguntavam se podiam deixar em branco. Entre aquelas que responderam, a média salarial que prevalece é de 1000 a 2000 reais, porém é significativo o percentual de professoras que têm o salário de 800 a

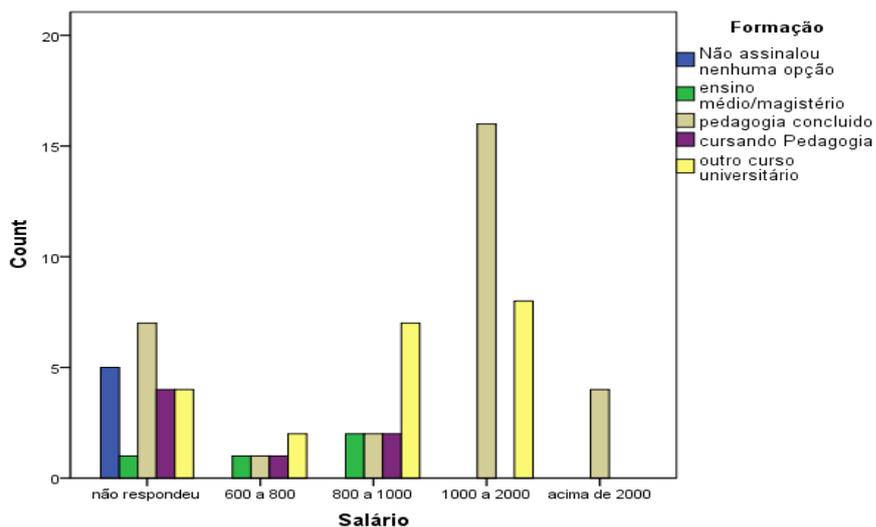
1000 reais e o fato de que apenas 6% das professoras têm salário acima de 2000 reais, conforme indica o gráfico a seguir.

Gráfico 6. Estimativa salarial



Ainda no que concerne ao salário, é relevante observar que aquelas professoras com formação em nível superior (outro curso universitário) estão entre as que recebem salários mais baixos (ver gráfico 7). Isso é decorrente do plano de cargos e carreira, uma vez que essas professoras estão recebendo como contratadas apenas com o magistério, mas não com graduação em Pedagogia. As professoras com curso superior em Pedagogia são as que recebem os salários um pouco mais elevados, e, conforme o plano de cargos e carreira, aquelas que possuem cursos de especialização têm um acréscimo no salário.

Gráfico 7. Estimativa salarial de acordo com o nível de formação



Nesse sentido, o plano de cargos e carreira é um dos elementos profissionais que podem causar insatisfação e não satisfação na profissão, pois interfere no salário dessas professoras. Comprovando ou adquirindo mais titulação, há um aumento na retribuição salarial por titulação.

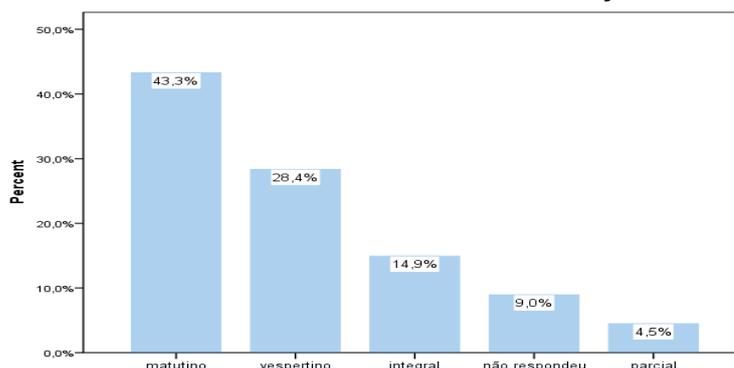
Quanto ao tempo de serviço na instituição, um percentual de 25,4% dos sujeitos atuam na instituição entre 7 meses e 3 anos; uma outra parte (16,4%) tem até 6 meses de atuação na instituição; outro percentual de sujeitos tem entre 4 e 7 anos na instituição (ver tabela 8).

Tabela 8. Tempo de atuação na instituição

| | Frequência | % |
|---------------------|------------|--------------|
| Não respondeu | 26 | 38,8 |
| até 6 meses | 11 | 16,4 |
| de 7 meses a 3 anos | 17 | 25,4 |
| de 4 a 7 anos | 10 | 14,9 |
| de 8 a 10 anos | 3 | 4,5 |
| Total | 67 | 100,0 |

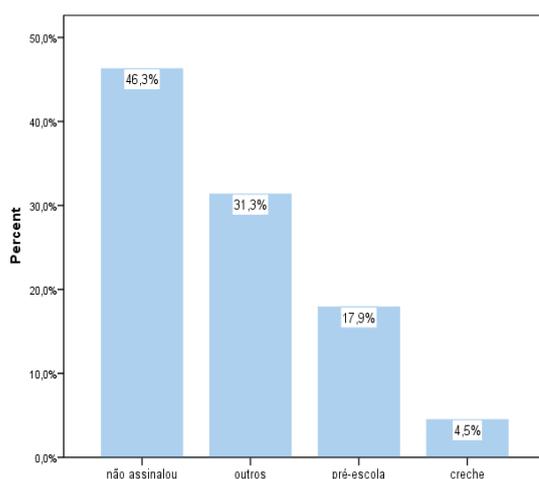
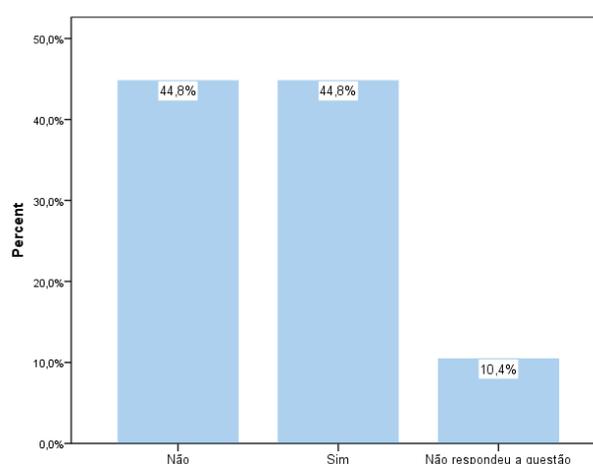
Esses indicativos do tempo de atuação na instituição apresentam-nos um perfil de profissionais com um tempo de trabalho relativamente estável na instituição, pois tem-se um grupo com apenas 6 meses na instituição e outro entre 7 meses e 3 anos. Esse indicativo sugere que o tipo de vínculo que essas professoras têm atualmente (funcionárias efetivas) favorece o andamento de um “bom” trabalho na instituição, pois não é necessário lidar com rotatividade de contratações a cada novo ano. Também apresenta um avanço na política de ingresso profissional nas instituições de Educação Infantil, com a contratação de profissionais com formação inicial em magistério e/ou ensino superior, segundo as exigências legais postuladas na LBD.

No que concerne aos turnos de trabalho na instituição de Educação Infantil, uma parcela expressiva (44,3%) dos sujeitos trabalha no turno matutino; no turno vespertino, o percentual é de 28,4% dos sujeitos; 14,4% trabalham em período integral na instituição, conforme apresenta o gráfico que segue.

Gráfico 8. Turnos de trabalho na instituição

Ainda com relação à jornada de trabalho, os sujeitos também informavam se trabalhavam em outros turnos em outras instituições de Educação Infantil, ou em outro local. Dos respondentes, uma quantidade expressiva (53,7%) dos sujeitos trabalha em outro local. Um grupo de sujeitos (31,3%) assinalou que trabalhava em outro local; 17,9% trabalhavam na pré-escola; 4,5% trabalham na creche (ver gráfico 9).

Também foi possível identificar uma quantidade significativa (44,8%) de professoras que moram distantes da instituição em que trabalham (ver gráfico 10).

Gráfico 9. Trabalho em outro local**Gráfico 10. Mora próximo ao trabalho**

Os indicativos de uma jornada dupla de trabalho e a distância do local de trabalho são, possivelmente, aspectos que influenciam significativamente o cotidiano de trabalho dessas professoras junto às crianças pequenas, podendo-se avaliá-los

como possíveis causadores de insatisfação, ou como fatores que tornam cansativo o trabalho (essas questões serão retomadas e discutidas no sexto capítulo).

No que concerne ao número de adultos por sala, verifica-se que a maioria das instituições (56,7%) tem dois adultos em sala; 11,9% têm três adultos em sala; e apenas 9,0% indicam apenas 1 adulto em sala (ver tabela 9).

Com relação à clientela infantil atendida pelos professores de creche, buscou-se conhecer a faixa etária das crianças por ocasião da coleta de dados (ver tabela 10). Em vista disso, verificou-se a predominância da faixa etária de 3 a 4 anos (43,3%), seguida das que se encontram entre 2 e 3 anos (35,8%), 1 a 2 anos (3,0%) e finalmente as que se situam entre 3 meses e 1 ano (3,0%).

No que se refere ao grupo (turma) em que as professoras atuavam, os dados mostraram que um grupo de professoras (a maioria) atuava no maternal 1 (43,3%) e maternal 2 (34,3%) e apenas 4,5% encontravam-se atuando no berçário (ver tabela 13).

Tabela 9. Número de adultos por sala

| | Frequência | % |
|---------------|-------------------|--------------|
| Não respondeu | 13 | 19,4 |
| Um | 6 | 9,0 |
| Dois | 38 | 56,7 |
| Três | 8 | 11,9 |
| Cinco | 1 | 1,5 |
| Seis | 1 | 1,5 |
| Total | 67 | 100,0 |

Tabela 10. Faixa etária das crianças

| | Frequência | % |
|------------------|-------------------|--------------|
| Não respondeu | 10 | 14,9 |
| 03 meses a 1 ano | 2 | 3,0 |
| 1-2 anos | 2 | 3,0 |
| 2-3 anos | 24 | 35,8 |
| 3-4 anos | 29 | 43,3 |
| Total | 67 | 100,0 |

Tabela 11. Classificação das turmas (grupos)

| | Frequência | % |
|---------------|-------------------|--------------|
| Não respondeu | 11 | 16,4 |
| Berçário | 3 | 4,5 |
| Maternal 1 | 29 | 43,3 |
| Maternal 2 | 23 | 34,3 |
| Creche | 1 | 1,5 |
| Total | 67 | 100,0 |

Relevante mencionar que, nesta pesquisa, os índices para o atendimento aos bebês são pouco expressivos, considerando que, por ocasião da coleta de dados, constatou-se apenas que 6,0% das professoras atuam com crianças menores de

dois anos. Cabe destacar que, pelo levantamento feito das instituições (ver página 105, tabela 3) que ofertam atendimento para a faixa etária até três anos, apenas quatro instituições possuem turmas de berçário, e, mesmo assim, a oferta de atendimento é pouco significativa, uma vez que essas instituições tinham, em suas turmas de berçário, até nove bebês (ver tabela 12).

Tabela 12. Quantidade de crianças por faixa etária

| | | Faixa etária | | | | | Total |
|------------------------|------------------|---------------|------------------|----------|----------|----------|-------|
| | | Não respondeu | 03 meses a 1 ano | 1-2 anos | 2-3 anos | 3-4 anos | |
| Quantidade de crianças | Não respondeu | 8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| | Até 9 crianças | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | 10 a 15 crianças | 1 | 0 | 1 | 10 | 7 | 19 |
| | 16 a 21 crianças | 1 | 0 | 0 | 12 | 20 | 33 |
| | 22 a 25 crianças | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 4 |
| | Total | 10 | 2 | 2 | 24 | 29 | 67 |

Nesse sentido, o atendimento que prevalece nas creches destina-se, em sua maioria (79,1%), à faixa etária entre 2 e 3 anos de idade (maternal 1 e 2). Esse indicativo é resultado da pouca “expansão” de matrículas nas creches do município de Maceió para as crianças menores de três anos, em especial para a faixa entre zero e dois anos.

De acordo com o resumo técnico do Censo escolar de 2010 (MEC/INEP):

Seguindo a tendência de 2009, a creche continua sendo a etapa de ensino com maior crescimento no número de matrículas da educação básica, registrando aumento da ordem de 9,0%, o que corresponde a 168.290 novas matrículas. Comparando com o início dos anos 2000, o crescimento ultrapassa 79% [...] Isso se deve ao reconhecimento da creche como primeira etapa da educação básica, sobretudo com o advento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), com a garantia de repasse de recursos a Estados e municípios.

Observa-se que o censo mostra uma expansão crescente no número de matrículas na creche. Esse aumento também foi constatado no município de Maceió, conforme indica a tabela a seguir:

Tabela 13. Matrícula Inicial da Educação Infantil de Maceió /2009-2010

| | Creche | | Pré-escola | |
|------------------|--------|-------|------------|--------|
| | 2009 | 2010 | 2009 | 2010 |
| Estadual | 0 | 0 | 165 | 165 |
| Federal | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Municipal | 1.089 | 1.149 | 6.472 | 5.342 |
| Privada | 2.079 | 2.140 | 6.419 | 9.336 |
| Total | 3.168 | 3.289 | 13.056 | 14.843 |

Fonte: INEP/2010

No que concerne aos dados dos últimos dois anos, 2009 e 2010, o que se observa é um aumento nas ofertas de Educação Infantil, mas ainda são muitos os avanços a serem conquistados na área, sobretudo na ampliação de oferta de atendimentos às crianças menores de três anos, pois, no município de Maceió, apesar do aumento das matrículas na creche, os dados desta pesquisa reforçam as ações sinalizadas pelas políticas do MEC: ampliação da oferta na educação infantil, especialmente com a edificação de novos estabelecimentos para o atendimento das crianças com até 3 anos.

Em síntese, este perfil descritivo dessas professoras apresenta-nos quem são essas professoras que responderam aos nossos questionários, além de oferecer-nos detalhes inerentes ao seu trabalho, pois os elementos aqui apresentados possivelmente implicam o modo de essas professoras representarem o seu trabalho junto às crianças pequenas.

5. ANÁLISE DAS PALAVRAS INDUTORAS PRODUZIDAS POR MEIO DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE

Este capítulo tem como objetivo identificar os elementos constitutivos do conteúdo da representação dos professores sujeitos deste estudo e compreender a natureza desse conteúdo, com base na técnica de associação livre, a partir de quatro termos indutores: creche, pré-escola, criança e professor.

Para efeito de análise, foram levadas em consideração as variáveis frequência e ordem média nas duas situações: por ordem média de evocação espontânea (OME), respeitando-se a ordem da produção espontânea dos sujeitos mediante a associação de quatro palavras para cada indutor, e por ordem média de importância atribuída (OMI), tomando-se como base a ordem dada às duas palavras consideradas mais importantes diante da produção em situação espontânea.

Após o processamento dos dados pelo *software* EVOC, foi estabelecido um ponto de corte, com base no *corpus* total de cada termo indutor e número de palavras diferentes entre si, para se chegar à frequência intermediária e mínima, em cada uma das situações, OME e OMI.

5.1 Análise das palavras indutoras creche e pré-escola

Com base nas evocações coletadas diante do termo indutor **creche**, o *software* EVOC identificou um total de 255 palavras evocadas, sendo 53 palavras evocadas diferentes entre si. Em situação de hierarquização, foram evocadas 134 palavras, sendo 29 diferentes entre si. Por meio do processamento dos dois bancos de dados (OME e OMI), chegou-se ao seguinte quadro:

Tabela 14 e 15. Quadro de quatro casas com as palavras mais frequentemente evocadas pelas professoras diante do termo indutor CRECHE, com as respectivas frequências e ordens médias de evocação espontâneas (OME) e ordens médias de importância (OMI)

| Evocação Espontânea - CRECHE | | | | | | Hierarquização da Evocação - CRECHE | | | | | |
|-------------------------------------|----|-------|--|----|-------|-------------------------------------|----|-------|--|----|-------|
| Núcleo Central F=>14 OME <2,43 | | | Primeira periferia F=>14 OME >=2,43 | | | Núcleo Fi=>12 OMI <1,5 | | | Primeira periferia Fi=>12 OMI >=1,5 | | |
| | Fe | OME | | Fe | OME | | Fi | OMI | | Fi | OMI |
| Criança | 40 | 1,325 | Amor | 30 | 3,100 | Criança | 37 | 1,021 | Cuidado | 15 | 1,600 |
| Cuidado | 29 | 2,241 | | | | Educação | 12 | 1,417 | Amor | 13 | 1,692 |
| Educação | 19 | 2,316 | | | | | | | | | |
| Brincar | 18 | 2,278 | | | | | | | | | |
| Zona de contraste F<14 OME <2,43 | | | Segunda periferia F<14 OME >=2,43 | | | Zona de contraste Fi<12 OMI <1,5 | | | Segunda periferia Fi<12 OMI >=1,5 | | |
| | Fe | OME | | Fe | OME | | Fi | OMI | | Fi | OMI |
| Responsabilidade | 10 | 2,400 | Aprendizagem | 8 | 2,750 | | | | | | |
| Família | 5 | 2,400 | Trabalho | 6 | 2,833 | | | | Brincar | 10 | 1,800 |
| Dedicação | 5 | 2,200 | Segurança | 5 | 2,600 | | | | Responsabilidade | 6 | 2,000 |
| Escola | 4 | 2,250 | Alimentação | 4 | 3,250 | | | | Socialização | 4 | 1,500 |
| Alegria | 4 | 1,750 | Socialização | 4 | 3,750 | | | | Família | 4 | 1,500 |
| | | | Atenção | 4 | 3,000 | | | | | | |

No *corpus* das palavras em situação espontânea, a palavra *criança* tem uma frequência alta (40) em relação aos demais elementos: *cuidado*, *educação* e *brincar*, que compõem o **núcleo central**, pois *criança* foi a mais evocada por 59,7% dos sujeitos. As palavras presentes nesse quadrante são aquelas que receberam maior saliência e prontidão de evocação, apontando que a creche é vista como um lugar da criança e para a criança, enquanto os demais elementos dão sentido à creche e, possivelmente, às ações relacionadas à instituição e aos professores.

Conforme pode ser visualizado no quadro referente à produção espontânea (lado esquerdo), o **núcleo central** é composto pela palavra *criança*, com alta frequência (40) e prontidão (1,3), sendo evocada por 59,7% dos sujeitos, seguida dos demais elementos: *cuidado*, *educação* e *brincar*. As palavras presentes nesse quadrante são aquelas que receberam maior saliência e prontidão de evocação, apontando que a creche é vista como um lugar de criança e para a criança, mas também como um local de educação, cuidado e brincadeira.

Quando observamos o quadrante do **núcleo central** resultante da situação hierarquizada (lado direito do quadro), das quatro palavras, apenas *criança* e *educação* permanecem. Em situação hierarquizada, o termo *cuidado* situa-se na

primeira periferia, o que significa que permanece com frequência alta, e *brincar* encontra-se na segunda periferia, indicando que, provavelmente, não faça parte do núcleo. A queda de confirmação de escolha para o elemento *brincar* observada em situação hierarquizada pode indicar que, em um momento de renegociação de significados por parte dos sujeitos, brincar passa a ter uma importância menor que a que recebeu na produção espontânea.

No quadrante da **primeira periferia** (quadrante superior direito) referente à situação espontânea, encontra-se a evocação *amor*, com uma frequência expressiva (30), porém com uma ordem média de evocação maior que 2,43; ou seja, mais tardia. Atentando para o lado esquerdo do quadro, temos uma confirmação de escolha para esse termo, que permanece na primeira periferia. A presença de *amor* no campo representacional de creche remete-nos a uma possível associação à criança (**núcleo central**).

Em uma tentativa de primeira aproximação dos elementos mais propensos à centralidade, destacam-se as evocações *criança*, *educação*, *cuidado* e *amor*, que aglutinam sentido ao campo representacional de creche, presumindo-se que esses elementos são os mais estáveis da representação de **creche**.

A observação dos outros quadrantes permite compreender melhor a organização dos elementos do campo representacional de creche.

As palavras localizadas no quadrante inferior esquerdo constituem a **zona de contraste** e indicam que há grupos de pessoas que associam creche a *responsabilidade*, *família*, *dedicação*, *escola* e *alegria*, representando uma possível existência de grupos resistentes à mudança (ou que já incorporaram elementos da mudança) da representação, e/ou também divergentes.

Por fim, na **segunda periferia**, encontram-se as palavras *aprendizagem*; *trabalho*; *segurança*; *alimentação*; *socialização*; *atenção*. Esse quadrante é constituído pelos elementos menos frequentes e menos importantes; diante disso, é necessário atentar para esse quadrante, pois é composto de palavras mais

funcionais, ou seja, palavras onde as “representações podem se ancorar”. (SÁ, 2002).

Diante do termo indutor **pré-escola**, o *software* EVOC identificou um total de 239 palavras evocadas, sendo 61 delas diferentes entre si. Para a ordem média de importância (OMI), foram evocadas 127 palavras, com 40 diferentes entre si. Por meio do processamento dos dois bancos de dados (OME e OMI), chegou-se ao seguinte quadro:

Tabela 16 e 17. Quadro de quatro casas com as palavras mais frequentemente evocadas pelas professoras diante do termo indutor PRÉ-ESCOLA, com as respectivas frequências e ordens médias de evocação espontâneas (OME) e ordem médias de importância (OMI)

| Evocação espontânea- PRE-ESCOLA | | | | | | Hierarquização da evocação - PRE-ESCOLA | | | | | |
|-------------------------------------|----|-------|--|----|-------|---|----|-------|---------------------------------------|----|-------|
| Núcleo Central F=>10 OME <2,35 | | | Primeira periferia F=>10 OME >=2,35 | | | Núcleo Fi=>8 OMI <1,5 | | | Primeira periferia Fi=>8 OMI >=1,5 | | |
| | Fe | OME | | Fe | OME | | Fi | OMI | | Fi | OMI |
| Criança | 22 | 1,545 | Brincar | 15 | 2,467 | Educação | 17 | 1,353 | Início | 8 | 1,500 |
| Educação | 19 | 1,526 | Amor | 12 | 2,833 | Criança | 17 | 1,059 | | | |
| Aprendizagem | 18 | 2,167 | Desenvolvimento | 12 | 2,667 | Aprendizagem | 12 | 1,417 | | | |
| Alfabetização | 10 | 2,000 | | | | Alfabetização | 8 | 1,375 | | | |
| Início | 14 | 1,857 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| Zona de contraste F<10 OME <2,35 | | | Segunda periferia F<10 OME >=2,35 | | | Zona de contraste Fi<8 OMI <1,5 | | | Segunda periferia Fi<8 OMI >=1,5 | | |
| | Fe | OME | | Fe | OME | | Fi | OMI | | Fi | OMI |
| Ensino-Ensinar | 6 | 2,167 | Conhecimento | 9 | 2,778 | Aluno | 3 | 1,000 | Brincar | 7 | 1,857 |
| Estudo | 6 | 2,000 | Cuidado | 8 | 3,000 | | | | Conhecimento | 6 | 1,833 |
| Responsabilidade | 4 | 2,250 | Dedicação | 7 | 3,143 | | | | Amor | 6 | 1,667 |
| Aluno | 4 | 2,000 | Alegria | 5 | 2,800 | | | | Desenvolvimento | 4 | 1,500 |
| | | | Jogos-história- música | 5 | 2,800 | | | | | | |
| | | | Socialização | 4 | 2,500 | | | | | | |

Diante da perspectiva de ordem de aparição (OME) para a palavra indutora **pré-escola**, o **núcleo central** tem a evocação *criança*, que recebeu a frequência 22, correspondendo a 32,83% das evocações, seguida de *educação*, à qual foi atribuída uma frequência 19, e *aprendizagem*, com frequência 18. Ambas as palavras foram evocadas com uma frequência bem próxima, apenas com percentual bem pequeno de diferença, ou seja, quase 1% de diferença. Em seguida, foi evocada a palavra *início* (frequência 14). Os elementos que se encontram no núcleo vão adquirindo sentido com os elementos que compõem os demais quadrantes.

Os elementos que ocupam a **primeira periferia** (Fe/OME) são: *brincar*, *amor*, e *desenvolvimento*. Dessas evocações, o *brincar* tem maior frequência (15), e *amor* e *desenvolvimento*, ambos, apresentam uma frequência 12. Esses elementos possuem uma proximidade com o núcleo, pois fazem parte do sistema central: um sistema que aglutina os elementos que são propensos à constituição do campo representacional de pré-escola.

Ao compararmos os quadrantes nas duas situações: – Fe/OMe – Fi/OMi – verificamos que há confirmação de escolha para as evocações: *educação*, *criança*, *aprendizagem* e *alfabetização*, pois, para os sujeitos, essas palavras foram consideradas como mais importantes. Dentre as evocações que receberam confirmação de escolha, apenas a evocação *início* migrou para a primeira periferia.

Assim, é possível inferir que o núcleo do termo indutor **pré-escola** esteja associado aos elementos *educação*, *criança*, *aprendizagem* e *alfabetização*, que oferecem sentidos ao campo representacional de pré-escola, colocando-a como um local destinado à educação e aprendizagem da criança. Esse sentido atribuído pelos sujeitos para o campo representacional de pré-escola, em comparação com os indícios que foram apontados para creche (*criança*, *educação*, *cuidado* e *amor*), confere diferenças aos dois termos. Com base nessa hipótese para o indutor pré-escola, observa-se, na primeira periferia, a evocação *início*, que migrou do núcleo central (Fe/OME) para a primeira periferia (Fi/OMi), atribuindo, possivelmente, à pré-escola o início da vida escolar

Na **zona de contraste** (Fe/OME), temos as evocações: *ensino-ensinar*, *estudo*, *responsabilidade* e *aluno*, elementos que foram evocados por menos sujeitos, mas aglutinam sentidos ao termo indutor **pré-escola** por parte de alguns grupos. Chama atenção a presença dos elementos *ensino-ensinar* (6), que mostram a existência de um grupo que identifica a pré-escola como local destinado ao ensino, entretanto esse elemento, em situação hierarquizada, não aparece na zona de contraste. O que confere sentido à zona de contraste em situação de importância é a evocação *alunos* (4), que foi pouco saliente, mas que revela um contraste com a evocação *criança* (núcleo).

Por fim, a **segunda periferia** (Fe/OME) congrega as evocações: *conhecimento; cuidado; dedicação; alegria; jogos-história-música e socialização*. Esses elementos permitem compreender onde, possivelmente, se ancoram as evocações do sistema central, dando sentido a algumas suposições expressas na primeira periferia, entretanto são elementos que caracterizam o contexto (vivenciado) mais imediato dos sujeitos, pois são palavras oriundas do universo reificado, e estas atribuem sentidos “diferenciados” ao que foi evocado no núcleo central.

Na comparação de Fe/OMe com Fi/OMi, chamam atenção as evocações: *brincar, amor e desenvolvimento*, antes pertencentes à primeira periferia (Fe/OMe), que apresentam uma queda na frequência ao serem hierarquizadas e migram para a segunda periferia (Fi/OMi), passando a compor o sistema periférico. Representam, assim, as evocações que estão sensíveis ao contexto imediato, expressando que há uma heterogeneidade no grupo, ou sugerindo que há visões diferenciadas entre os professores investigados, ou até mesmo indicando serem elementos que representam alguma evolução no contexto dos sujeitos, significando a pré-escola como um local que “privilegia” o brincar e o desenvolvimento das crianças.

Em síntese, pode-se supor que o campo representacional de pré-escola aponta para um local em que as crianças iniciam a aprendizagem, pois as evocações do sistema central expressaram sentido, características e funções que perfazem o contexto “esperado” pelas professoras para uma pré-escola. Pode-se inferir que o paralelismo histórico que atribuiu à creche e à pré-escola o status de instituições destinadas ao cuidar e educar de formas distintas ainda é presente nos elementos constituintes do campo representacional de creche e pré-escola.

Para uma melhor compreensão da organização das palavras no quadro de quatro casas, mediante as palavras indutoras **creche** e **pré-escola**, os elementos foram organizados em três categorias, conforme quadro a seguir.

Quadro 5. Distribuição das evocações (creche/pré-escola) por categoria

| A instituição: contexto físico e funções | | Os sujeitos da instituição características, relações e elementos da ação pedagógica previstos/oferecidos | | Os mediadores e as qualidades pessoais/profissionais esperadas | |
|--|-----------------|--|----------------|--|------------------|
| CRECHE | PRÉ-ESCOLA | CRECHE | PRÉ-ESCOLA | CRECHE | PRÉ-ESCOLA |
| Escola | | | Aluno | Amor | Amor |
| Cuidado | Cuidado | Criança | Criança | Responsabilidade | Responsabilidade |
| Educação | Educação | Alegria | Alegria | Dedicação | Dedicação |
| Aprendizagem | Aprendizagem | Brincar | Brincar | Trabalho | Estudo |
| Segurança | Início | Socialização | Socialização | Atenção | |
| Alimentação | Ensino | | Alfabetização | | |
| Família | Desenvolvimento | | Jogos-História | | |
| | Conhecimento | | Música | | |

A comparação da produção dos elementos para cada termo indutor, em face dessas categorias, mostra analogias e diferenças entre os universos semânticos de **creche** e **pré-escola**, mas também uma variedade maior de elementos para **pré-escola**.

No que concerne à **função**, os elementos comuns a ambas as instituições são: *educação*, *cuidado* e *aprendizagem*. À creche, acrescenta-se *segurança*, *alimentação* e *família*, palavras que, possivelmente, estão associadas à tradição de oferta de atendimento em período integral, que, historicamente, fundamenta-se nas necessidades de guarda, proteção e nutrição das crianças bem pequenas. À pré-escola, acrescenta-se *início*, *ensino*, *desenvolvimento* e *conhecimento*, cabendo destacar que ambas as palavras estão localizadas no quadrante do núcleo central e só aparecem para **pré-escola**, conferindo a esta a longa tradição de preparação da criança para o ensino fundamental.

Interessante observar a subtração de *início* em **creche** (f=1, quase ausente e muito abaixo da frequência mínima) e sua saliência em **pré-escola** (f=14), indicando que a ideia de pré-escola como base ou início da escolarização da criança ainda predomina. Observa-se também a quase ausência da evocação *desenvolvimento*

(f=3, abaixo da frequência mínima) associada ao indutor **creche**. Já em **pré-escola**, emerge *desenvolvimento* (f=12), com uma frequência que confere a aparição do termo nos quadrantes, porém este tem uma queda em situação hierarquizada. Observando a quase ausência desse termo em **creche** e a pouca saliência em **pré-escola**, é possível inferir que isso reflete possivelmente o desconhecimento da principal função da Educação Infantil na legislação, que deve priorizar o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

No que se refere ao contexto físico, a evocação *escola* aparece apenas em **creche** (f=4, baixa saliência, sistema periférico), o que possivelmente remete à ideia compartilhada por um pequeno grupo, que associa creche ao que indica a atual legislação (LDB): creche como uma subetapa da educação básica. Em **pré-escola**, o contexto está mais associado a *escola* (f=3), porém esta palavra não aparece nos quadrantes, pois teve sua frequência abaixo da frequência mínima. As palavras *aprendizagem* e *alfabetização*, por sua vez, remetem ao contexto esperado para uma pré-escola. Observa-se que aprendizagem em creche é um dos elementos que aparecem apenas no sistema periférico (segunda periferia), como vimos anteriormente no quadro que apresenta as evocações espontâneas, pois, em situação hierarquizada, *aprendizagem* deixa de compor o quadro, permanecendo fora do campo representacional de creche.

A comparação dos campos semânticos apresentados nos quadros para **creche** e **pré-escola** indica que as professoras que atuam com o grupo de crianças de até três anos compartilham entre si mais diferenças, entre a função da creche e da pré-escola, do que similaridades.

Quanto ao **sujeito do atendimento**, a *criança* é afirmada como o principal sujeito, com uma frequência expressiva, tanto em creche, quanto em pré-escola. Interessante observar que, quando o contexto é pré-escola, temos a criança associada a aluno, indicando uma educação voltada à *alfabetização* e à *aprendizagem*. Essas evocações foram reafirmadas pelos sujeitos em maior consenso, enquanto *jogos*, *história* e *música*, em menor proporção. A creche é um lugar de criança associado apenas a *brincar-brincadeira* e *socialização*, como únicos

elementos da ação pedagógica. *Brincar-brincadeira* e *socialização* também são atributos referentes aos elementos da ação pedagógica comum à creche e à pré-escola, sendo pouco expressivos, pois, em situação refletida (de escolha), esses elementos foram negados como mais frequentes. Chama atenção, em **creche**, a ausência dos elementos da ação pedagógica mencionados em **pré-escola**, tais como jogos, história e música, apontando que a pré-escola tem uma ação pedagógica diferente da creche; conforme o sujeito deixa de ser criança e passa a ser aluno, este se submete a outros objetivos.

Quanto aos **mediadores**, comuns a ambas as instituições, estão as palavras *amor*, *responsabilidade* e *dedicação*, indicando as qualidades pessoais/profissionais esperadas para o profissional de creche e de pré-escola. No caso de **creche**, são acrescentados os atributos *trabalho* e *atenção*, e, em **pré-escola**, *estudo*. Observa-se que essas palavras remetem mais a qualidades pessoais que profissionais. Desses elementos, nenhum compõe o quadrante do núcleo. A palavra *amor* pode tanto indicar uma qualidade esperada do profissional como pode estar associada à criança. Em creche, *amor* é reafirmado com um dos elementos propensos à centralidade, pois encontra-se na primeira periferia, possivelmente associado à criança. Os demais elementos são importantes para se compreender o funcionamento e dinâmica das representações sociais de trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil, pois, possivelmente, estão atrelados à ideia de que, em creches e pré-escolas, o(a) professor(a) precisa ter habilidades pessoais, tais como as que foram anunciadas.

O universo semântico derivado dos indutores **creche** e **pré-escola** indica que a representação social dessas instituições são diferentes e ancoram-se em ideias construídas e compartilhadas socialmente sobre as diferentes formas de educação infantil oferecidas ao longo da trajetória histórica. De acordo com Haddad (1997), a cisão entre cuidar e educar advém de uma extensa tradição arraigada em crenças que atribuem à família total responsabilidade pela criança, de forma que a ênfase ao cuidado custodial dominou por muito tempo os programas de creches, e o ensino-aprendizagem, os programas pré-escolares. Ao que tudo indica, essas concepções ainda são predominantes na memória social do grupo investigado neste estudo.

5.2 Análise das palavras mais evocadas diante do termo indutor “criança”

Em relação ao indutor **criança**, em situação de evocação espontânea um total de 251 associações foi produzido, sendo, desse conjunto, 45 palavras diferentes. Na perspectiva de ordem de importância, foram evocadas 134 no total, dentre as quais 37 palavras diferentes entre si. Por meio do processamento dos dois bancos de dados (OME e OMI), chegou-se ao seguinte quadro:

Tabela 18 e 19. Quadro de quatro casas com as palavras mais frequentemente evocadas pelas professoras diante do termo indutor CRIANÇA, com as respectivas frequências e ordens médias de evocação espontâneas (OME) e ordem médias de importância (OMI)

| Evocação espontânea - CRIANÇA | | | | | Hierarquização da evocação - CRIANÇA | | | | | | |
|-------------------------------------|----|-------|--|----|--------------------------------------|------------------------------------|----|-------|---------------------------------------|----|-------|
| Núcleo central F=>15 OME <2,41 | | | Primeira periferia F=>15 OME >=2,41 | | | Núcleo Fi=>8 OMI <1,5 | | | Primeira periferia Fi=>8 OMI >=1,5 | | |
| | Fe | OME | | Fe | OME | | Fi | OMI | | Fi | OMI |
| Amor | 62 | 2,145 | | | | Amor | 39 | 1,333 | Alegria | 8 | 1,500 |
| Cuidado | 27 | 2,370 | | | | Brincadeira- Brincar | 8 | 1,375 | Cuidado | 8 | 1,500 |
| Brincadeira- Brincar | 18 | 2,389 | | | | | | | | | |
| Alegria | 17 | 2,000 | | | | | | | | | |
| Zona de contraste F<15 OME <2,41 | | | Segunda periferia F<15 OME >=2,41 | | | Zona de contraste Fi<8 OMI <1,5 | | | Segunda periferia Fi<8 OMI >=1,5 | | |
| | Fe | OME | | Fe | OME | | Fi | OMI | | Fi | OMI |
| Direito-Respeito | 8 | 2,375 | Atenção | 9 | 2,889 | Inocência | 3 | 1,333 | Atenção | 6 | 2,000 |
| Responsabilidade | 8 | 2,250 | Educação- Educação | 9 | 2,778 | | | | Direito-Respeito | 6 | 1,667 |
| Inocência | 6 | 2,167 | Desenvolvimento | 7 | 2,571 | | | | Educar-Educação | 6 | 1,500 |
| | | | Paciência | 6 | 2,833 | | | | Desenvolvimento | 5 | 1,800 |
| | | | Dedicação | 6 | 2,667 | | | | Paciência | 4 | 1,750 |
| | | | Vida | 6 | 2,500 | | | | Vida | 4 | 1,500 |
| | | | | | | | | | Responsabilidade | 3 | 1,667 |

Do lado esquerdo do quadro, estão organizadas as palavras a partir de evocação espontânea; no primeiro quadrante, estão dispostas as palavras: *amor*, *cuidado*, *brincar-brincadeira*, sendo a palavra *amor* possivelmente o elemento mais significativo do **núcleo central** da representação social de “criança”, pois apresenta uma frequência bastante significativa (62), quase unânime (92,5%), comparada às demais. Olhando para os elementos em situação hierarquizada, observa-se, no

quadrante do núcleo (Fi/OMI), uma confirmação de escolha para: *amor* e *brincadeira-brincar*, que continuam sendo prontamente evocados pelos sujeitos.

Na **primeira periferia** (Fi/OMI), estão as evocações que migraram do núcleo central (Fe/OME): *alegria* e *cuidado*. Ambos tiveram, em situação de importância, uma queda considerável nas frequências e ordem média mais baixa também. Nessa organização, *alegria* e *cuidado* podem significar a intenção de se apresentar um contexto em que se insere a criança.

Na **zona de contraste** (Fe/OME), há os elementos com frequência baixa e ordens de evocação alta, com as palavras *direito-respeito*; *responsabilidade* e *inocência*; dentre estas, apenas *inocência* foi reafirmada em situação de escolha, ou seja, uma parte do grupo representa **criança** por meio de *inocência*.

Finalmente, na **segunda periferia** (Fe/OME), encontram-se as evocações *atenção*, *educar-educação*, *desenvolvimento*, *paciência*, *dedicação* e *vida*, que remetem, possivelmente, ao contexto em que essa criança foi pensada (instituição). Em situação de importância, as evocações que se encontram na segunda periferia reforçam a presença das evocações em situação espontânea como aquelas mais importantes, mas também se observa que outras evocações, que antes constituíam a zona de contraste em situação espontânea, migraram para a segunda periferia: *direito-respeito* e *responsabilidade*.

Assim, em uma análise inicial, que busca identificar os elementos mais centrais do campo representacional de criança, consta-se que *amor* e *brincadeira-brincar* são os elementos mais estáveis da representação. É relevante, entretanto, olhar para os elementos que constituem a primeira periferia em situação de importância: *alegria* e *cuidado*. Nesse sentido, esses elementos que constituem o sistema central do campo representacional de criança apresentam sentidos para uma representação social a partir de conteúdos fortemente idealizados para o contexto institucional, que levam a pensar que essa criança é aquela com quem os professores trabalham na creche.

No sistema periférico, temos alguns grupos de professores partilhando ideias que associam criança a *atenção*; *direito-respeito* e *desenvolvimento*; isso em um ambiente que é a instituição. Chamam atenção as palavras *paciência* e *responsabilidade*, pois, se pensarmos em criança, qual o sentido dessas evocações? Possivelmente, estas são atributos dos professores para com as crianças.

Conforme a organização das palavras no quadro de quatro casas, mediante a palavra indutora **criança**, foi possível categorizar os elementos dessa organização do seguinte modo:

Quadro 6. Indutor: criança. Distribuição das evocações por categoria

| Atributos dirigidos à criança | Atributos que remetem ao contexto | Atributos que expressam ações mediadas pelos adultos |
|--|---|--|
| Brincadeira-brincar Amor Alegria Inocência Vida Desenvolvimento | Educar-educação Direito-respeito | Cuidado Atenção Paciência Responsabilidade Dedicação |

Mediante o modo como os elementos se organizam, percebe-se, nas categorias, que a criança é caracterizada a partir de conteúdos fortemente idealizados, pois trata-se do sujeito da ação do professor. Sendo essa criança caracterizada por *amor*, *alegria*, *inocência*, *brincadeira-brincar*, *desenvolvimento* e *vida*, trata-se de uma concepção de criança inserida em um contexto afetivo e lúdico, caracterizado pela inocência e desenvolvimento, numa perspectiva de “vir a ser”, provendo-lhes condições de vida (futuro).

Cabe mencionar que a criança e a infância emergem como construções sociais, conceito historicamente construído. As concepções de “criança” e “infância” sofrem modificações conforme a organização da sociedade, sendo compreendidas segundo a perspectiva do contexto histórico e social em que essa criança está inserida.

Nesse sentido, é importante mencionar que a criança pensada pelos sujeitos da pesquisa é, possivelmente, a criança da creche, aquela que recebe, por parte do sujeito (professor[a]), um olhar a partir do contexto atual da sociedade, que nos apresenta a inserção da mulher no mercado de trabalho e a conseqüente saída da mãe de casa. Essa ideia não é diferente da imagem de creche que se constituiu historicamente, entretanto, na sociedade atual, a criança é um sujeito de direitos, capaz e produtor de uma cultura. Diante dessa concepção atual de criança, circulam, na sociedade, imagens de infância e criança que constituem o imaginário social dos sujeitos aqui investigados, quais sejam:

Imagem romântica de infância – invocada como ponto de partida do pensamento iluminista rousseauiano e reinterpretada a partir do séc. XVIII. Esta, coloca a criança como um ser puro, frágil e que precisa ser afastado da sociedade que pode prejudicá-la.

[...]

Imagem da criança paciente médico-psicológica e da criança-aluno - Vai sendo incorporada a partir do crescente avanço da Medicina e da Psicologia na modernidade e sobrepõe à infância a idéia de “cuidado” o que implica numa oposição à concepção de criança como sujeito ativo do processo social.

Imagem da criança como membro da sociedade de bem estar – em complementaridade com a imagem anterior, agrega a idéia de proteção e associa políticas assistenciais para a infância. A disciplinarização do tempo e do espaço associada à idéia de cuidado é a tônica das instituições de guarda que estão, em sua origem, ligadas a esta imagem

Imagem de criança como membro da família e da criança-pública construída a partir das noções de proteção da família e o reconhecimento da criança como membro do espaço público.

Imagem da criança-cidadã – [...] ela aparece atualmente nas reflexões feitas acerca das políticas e pedagogias que tentam reconhecer as crianças como atores sociais e que, portanto, possuem direitos. Neste caso, o reconhecimento da criança como cidadã, está condicionado a três fatores: (Pinto e Sarmiento, 1999) a) condições estruturais ou condições concretas de existência; b) instituições que reconheçam a cidadania da criança; c) aceitação da voz das crianças como expressão de sua participação na sociedade. (SAYÃO, 2000, p. 5).

Na atualidade, a criança é concebida como um ser com capacidades, sujeito de direitos e produtor de culturas, ou seja, uma criança compreendida a partir da vivência da infância dentro de suas especificidades e de acordo com o desenvolvimento de cada fase (idade), conforme assinala Arroyo (1994, p. 90):

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

Nesse sentido, há, atualmente, uma disseminação da universalização do conceito de infância que ultrapassa uma leitura mais reducionista, no sentido de não reduzi-la a um estágio de passagem para a vida adulta (a criança vista como ser passivo) e a Educação Infantil, a uma “simples” preparação para a escolarização. (SAYÃO, 2000).

Apesar da existência desse conhecimento acerca da importância da vivência da infância para o desenvolvimento da criança, ainda se percebe a ausência de uma compreensão das especificidades e potencialidades de desenvolvimento da infância, persistindo uma imagem de criança como um “vir a ser” no universo consensual dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Diante dessa concepção, o modo como a criança é representada pelas professoras pesquisadas reflete-se em sua prática de trabalho e no modo como definem o seu papel de professor.

5.3 Análise da palavra indutora “professor”

Em relação ao indutor **professor**, foi produzido, na perspectiva de evocação espontânea, um total de 240 evocações, sendo, desse conjunto, 59 palavras diferentes. Na perspectiva de ordem de importância, foram evocadas 129 palavras, das quais 41 diferentes entre si. Por meio do processamento dos dois bancos de dados (OME e OMI), chegou-se ao seguinte quadro:

Tabela 20 e 21. Quadro de quatro casas com as palavras mais frequentemente evocadas pelas professoras diante do termo indutor PROFESSOR, com as respectivas frequências e ordens médias de evocação espontâneas (OME) e ordem médias de importância (OMI)

| Evocação espontânea - PROFESSOR | | | | | | Hierarquização da evocação - PROFESSOR | | | | | |
|------------------------------------|----|-------|---------------------------------------|----|-------|--|----|-------|---------------------------------------|----|-------|
| Núcleo Central F=>9 OME <2,35 | | | Primeira periferia F=>9 OME >=2,35 | | | Núcleo Fi=>7 OMI <1,5 | | | Primeira periferia Fi=>7 OMI >=1,5 | | |
| | Fe | OME | | Fe | OME | | Fi | OMI | | Fi | OMI |
| Dedicação | 22 | 1,727 | Amor | 22 | 2,591 | Amor | 13 | 1,385 | Dedicação | 16 | 1,875 |
| Responsabilidade-Responsável | 20 | 1,850 | Conhecimento | 12 | 2,500 | Educador | 7 | 1,000 | Responsabilidade-Responsável | 15 | 1,600 |
| | | | Compromisso | 10 | 2,600 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| Zona de contraste F<9 OME <2,35 | | | Segunda periferia F<9 OME >=2,35 | | | Zona de contraste Fi<7 OMI <1,5 | | | Segunda periferia Fi<7 OMI >=1,5 | | |
| | Fe | OME | | Fe | OME | | Fi | OMI | | Fi | OMI |
| Educador | 8 | 1,375 | Amigo-Amizade | 8 | 2,500 | Compromisso | 6 | 1,333 | Mediador | 6 | 1,667 |
| Lutador-Sofredor | 7 | 2,286 | Paciência | 7 | 3,429 | Profissão-Profissional | 6 | 1,333 | Conhecimento | 3 | 1,667 |
| Educação | 7 | 2,143 | Cuidador | 7 | 2,429 | Amigo-Amizade | 4 | 1,250 | Cuidador | 3 | 1,667 |
| Mediador | 7 | 1,571 | Aprender-Aprendizagem | 6 | 2,667 | Aprender-Aprendizagem | 3 | 1,000 | | | |
| Vocação-Missão | 5 | 1,800 | Capacitado-Capacitação | 5 | 2,800 | Educação | 3 | 1,000 | | | |
| Orientador | 4 | 2,000 | Dificuldade | 5 | 3,000 | Vocação-Missão | 3 | 1,000 | | | |
| Trabalho | 4 | 1,250 | Gentil | 5 | 2,600 | | | | | | |

Observam-se, no **núcleo central** (OME), os termos *dedicação*, *responsabilidade-responsável*; entretanto esses termos têm, em situação hierarquizada, uma queda e passam a compor a primeira periferia (OMI). Comparando o núcleo em situações de evocação espontânea e hierarquizada, observa-se que, mediante uma escolha reflexiva, o núcleo de **professor** passa a ser constituído pelos elementos *amor* e *educador*, que agora são os elementos mais estáveis do campo representacional de professor.

Na **primeira periferia** (OME), encontram-se as palavras *amor*, *conhecimento* e *compromisso*, que apresentam uma frequência elevada, mas com ordem de evocação mais tardia. Ao compararmos os quadrantes nas duas situações – Fe/OME e Fi/OMI –, verificamos que o termo *amor* migrou para o núcleo central, e *conhecimento*, para segunda periferia. Assim, do conjunto das palavras mais frequentes, porém com uma ordem média de vocação mais tardia em situação de importância, temos as seguintes palavras: *dedicação* e *responsabilidade-responsável*.

Em uma primeira aproximação que busca os elementos mais centrais, organizadores do campo representacional de professor, os elementos presentes nos quadrantes do sistema central podem indicar que *amor, educador, dedicação e responsabilidade-responsável* compõem o conjunto de elementos propensos à centralidade da representação de **professor**. Esse conjunto de evocações sugere que o ser professor está associado às qualidades pessoais e não às profissionais, como as que foram anunciadas acima.

Na **zona de contraste** (Fe/OME), encontram-se as palavras *educador, lutador-sofredor, educação, mediador, vocação-missão, orientador e trabalho*, com uma frequência baixa, mas ordem de evocação alta, ou seja: foram mais prontamente evocadas por um número menor de sujeitos. Essas palavras indicam que existem grupos de pessoas que associam professor com *educador, mediador, orientador*, numa profissão que envolve *vocação-missão, educação, lutador-sofredor e trabalho*. Possivelmente, estão apontando para elementos que dão sentido ao trabalho do professor.

Por fim, os elementos que compõem a **segunda periferia** (Fe/OME), com baixa frequência e ordem de evocação, são: *amigo-amizade, paciência, cuidador, aprender-aprendizagem, capacitado-capacitação, dificuldade e gentil*. Entre esses elementos, o que adquire maior realce com o processo de hierarquização é *cuidador*. Juntamente com esse elemento, na segunda periferia (OMI), encontra-se *mediador*, que migrou da zona de contraste, passando a compor o rol dos elementos que os sujeitos investigados lembraram menos prontamente acerca de professor, seguido de *conhecimento*, que, em situação espontânea de evocação, compunha a primeira periferia. Tais considerações unem-se com o que postula a Teoria do Núcleo Central, ao afirmar que o sistema periférico é mais associado às características individuais e ao contexto imediato e eventual nos quais os indivíduos estão inseridos.

Temos, assim, com o núcleo central, uma representação de professor ancorada em pré-requisitos oriundos de características pessoais; na sequência, há o sistema periférico, destacando atributos relacionados ao conhecimento e

competências esperados para os professores. Cabe destacar que os sujeitos são professores de creche, e os elementos *criança*, *bebê*, *aluno* foram suprimidos nas evocações. Isso nos leva a inferir que há uma imagem de professor de Educação Infantil distante de elementos que indiquem a imagem de um professor de crianças pequenas.

Diante do modo como as palavras se apresentaram nos quadrantes, foi possível organizá-las em algumas categorias, conforme representa o quadro a seguir:

Quadro 7. Indutor: professor. Distribuição das evocações por categorias.

| Qualidades Pessoais | Competências profissionais | Atributos que caracterizam a profissão/profissional | Práticas/Fazeres |
|---|--|--|-----------------------|
| Amor Responsável-responsabilidade Dedicção Compromisso Gentil Educação Amigo-amizade Vocação-missão Paciência Lutador-sofredor | Conhecimento Capacitado-capacitação Trabalho | Educador Mediador Profissão-profissional Orientador Cuidador | Aprender-aprendizagem |

Conforme essas categorias e os elementos que as constituem, é possível entender que, para os sujeitos desta pesquisa, o professor é um “profissional”; um educador com diversas qualidades e competências pessoais e profissionais que são orientadoras de sua prática. Não se menciona, no entanto, em qual contexto de trabalho esse professor está inserido, ou seja: foram suprimidos aspectos que situassem esse professor no contexto da Educação Infantil. Não há nuances que apontem que o professor aqui representado é aquele que atua com crianças pequenas, pois a forma como os sujeitos veem o professor/profissão não o situam como educador de crianças pequenas. Essa constatação também é uma configuração do modo como esses sujeitos representam creche, pré-escola e criança, pois os elementos constituintes do campo representacional de cada termo

indutor não são tão favoráveis para que esse sujeito represente o ser professor em um contexto, que, segundo ele, não irá situá-lo numa condição de prestígio social. Então, a tendência é representar esse professor por meio de escolhas e seleções de atributos que enfatizem sua competência pessoal.

Diante da organização histórica e social da educação de crianças pequenas, sabe-se que as atribuições e as funções do professor de Educação Infantil passam por controvérsias e avanços (e são perpassadas por eles) que visam situar o profissional de Educação Infantil no seu campo de atuação.

Conforme pondera Barbosa (2009, p. 37):

Está claro que a formação e as características do professor em uma escola convencional não são necessárias, nem suficientes para realizar uma docência com especificidades de integrar as várias instâncias de educação, proteção, cultura e saúde. Desse modo, os professores da educação infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionando à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada.

Nesse sentido, estamos vivenciando, no contexto atual, propostas que enfatizam as potencialidades e capacidades das crianças, em especial dos bebês, mas essa concepção nem sempre esteve presente no contexto histórico:

As propostas educacionais focadas em crianças pequenas de dois e três anos eram profundamente questionadas tendo em vista que os discursos dominantes afirmavam que os cuidados maternos seriam o modo adequado de educar os bebês e as crianças bem pequenas. As propostas para os bebês ou crianças bem pequenas eram vistas apenas como necessidades para órfãos ou crianças em situação de risco. (BARBOSA, 2009, p. 27)

Diante desses argumentos, é imprescindível que o professor, para “dar conta” das particularidades da área de atuação específica da Educação Infantil, reconheça-se como profissional, entendendo as especificidades do desenvolvimento da criança, e esteja munido de saberes específicos para atuar na área, compreendendo a infância como uma categoria social.

Para uma melhor compreensão do modo como o trabalho do professor de Educação Infantil é representado pelos seus próprios atores, algumas análises e discussões são articuladas no capítulo a seguir.

6. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO-CARTA

A proposta deste capítulo é apresentar uma descrição e análise interpretativa dos resultados do questionário-carta aplicado a um grupo de 67 professoras que atuam com o grupo etário “até três anos” nas instituições municipais de Maceió. Objetiva compreender o conteúdo e a organização dos elementos constituintes das representações sociais desses sujeitos sobre o trabalho de professores de Educação Infantil, em específico de professoras de creche.

Para efeito de análise, as questões do questionário-carta foram organizadas em cinco grandes dimensões: 1) campo profissional; 2) imagem do trabalho; 3) imagem do campo profissional e do profissional; 4) competências do professor e conteúdos de formação; 5) conselhos para o candidato a professor de educação infantil.

A primeira dimensão, **campo profissional**, busca compreender como as professoras se situam em relação ao campo de atuação. Nessa dimensão, foram reunidas as questões que dizem respeito à escolha profissional (questão 1); a visão do outro e de si mesmo sobre essa escolha (questões 3, 4 e 5); a perspectiva de permanência na profissão (questão 7).

A segunda dimensão diz respeito à **imagem do trabalho** e compreende as questões referentes à motivação (questão 6) e à satisfação (questão 8) de ser professor de Educação Infantil; às expectativas em relação ao trabalho (questão 10) e às dificuldades que apresentam junto às crianças, aos familiares, à instituição e a si mesmas (questão 9).

A terceira dimensão busca analisar a **imagem do campo profissional e do profissional** e, para tanto, reúne as questões que dizem respeito aos aspectos de diferenciação do campo profissional (questões 18, 19, 20) e da profissão (questões 21, 22, 23 e 24), de acordo com duas das subetapas da Educação Infantil: creche e pré-escola.

A quarta dimensão tem por objetivo analisar as **competências do professor e conteúdos de formação**, apresentando os processos de formação (questões 2, 15, 16 e 17); as fontes de aprendizagem (questões 13, 14 e 25); as tarefas (questão

26) e competências (questões 27, 28 e 29) esperadas da professora de educação infantil.

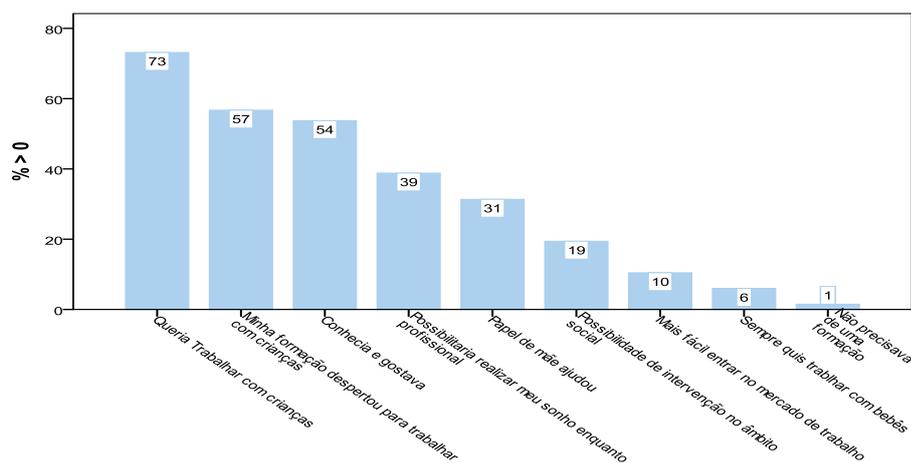
A quinta e última dimensão apresenta os **conselhos** que os sujeitos indicam para a “amiga” que pretende ser professora de Educação Infantil (questão 30).

6.1 Campo profissional

6.1.1 Escolha profissional

As professoras, ao serem indagadas sobre o motivo pelo qual escolheram a profissão de professora de Educação Infantil, assinalam, entre as opções oferecidas, as que consideram ter influenciado a escolha profissional, ou indicam outra opção.

Gráfico 11. Escolha profissional



Conforme pode ser visualizado no gráfico 11, as opções que receberam um percentual acima de 50% são: *queria trabalhar com crianças*, como a opção mais assinalada (73% dos sujeitos); *minha formação despertou-me para trabalhar com crianças*, como a segunda opção mais assinalada (57%); e o fato de que *conhecia e gostava do trabalho de professor de Educação Infantil*, a terceira opção (54%).

As opções menos assinaladas, por sua vez, foram: *realização de um sonho* (39%), a contribuição do *papel de mãe* para a escolha profissional (31%) e a *possibilidade de intervenção no âmbito social* (19%). Importante observar que, apesar de não ser um dos itens mais assinalados, para um terço dos sujeitos o *papel de mãe* é um dos fatores que contribuíram para a escolha da profissão, o que pode revelar, para aquelas que são mães, uma ligação desta com a vida pessoal.

Os resultados apresentados no gráfico foram analisados de duas perspectivas – do interior do exercício da profissão e do exterior à prática –, de que resultou uma classificação em fatores intrínsecos e fatores extrínsecos ao trabalho dos professores de Educação Infantil. A expressão “fatores intrínsecos” é aplicada quando fazemos referência às atividades e situações que são específicas do trabalho dos professores de Educação Infantil. Quanto aos “fatores extrínsecos”, referem-se ao trabalho do professor de uma forma geral, independente de ser professor de Educação Infantil.

Observa-se que as três opções mais assinaladas correspondem a aspectos diretamente ligados ao trabalho exercido pelos professores de Educação Infantil, enquanto as menos assinaladas estão relacionadas a fatores mais extrínsecos à profissão ou ao trabalho dos professores de Educação Infantil. Verifica-se, pela análise dos dados, que a escolha da profissão está mais relacionada a fatores intrínsecos, como o desejo de trabalhar com crianças, a formação que os sujeitos receberam e o fato de terem um conhecimento anterior da profissão e gostarem desta, do que a fatores extrínsecos, como o desejo de realização de um sonho e o papel de mãe.

Cabe atentar, entretanto, para a opção *sempre quis trabalhar com bebês*, que foi uma das menos assinaladas – apenas 6% – pelos sujeitos da pesquisa, que, em sua totalidade, atuam com crianças de até três anos. Esse percentual, confrontado ao de 73% do universo pesquisado que indicam, como motivação inicial para ser professor(a) de Educação Infantil, trabalhar com crianças, parece apontar para uma concepção de “criança” que exclui os bebês dessa motivação para a escolha profissional.

6.1.2 Visão do outro sobre a escolha profissional do (a) professor (a) de Educação Infantil

Com a intenção de compreender como as professoras de creche se sentem como profissionais a partir da visão do outro, elas foram inquiridas em relação à escolha da profissão, se valeu a pena ou não valeu a pena, expressando a visão do outro (família e amigos) diante da escolha profissional e sua visão sobre si. Assim, além de assinalarem uma das opções, considerando se valeu ou não valeu a pena, aos sujeitos da pesquisa também foi solicitada uma justificativa para suas respostas. Os dados a seguir são apresentados de uma perspectiva mista: quantitativa e qualitativa. Os gráficos representam os resultados quantitativos.

Gráfico 12. Opinião Família

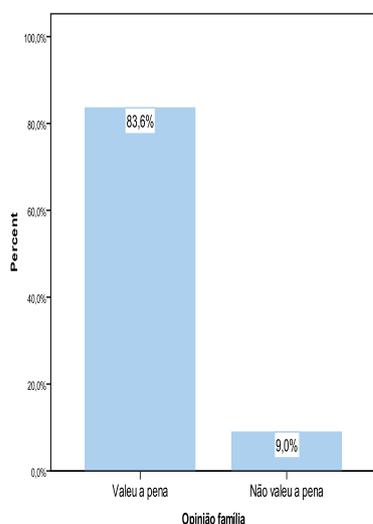


Gráfico 13. Opinião Amigos

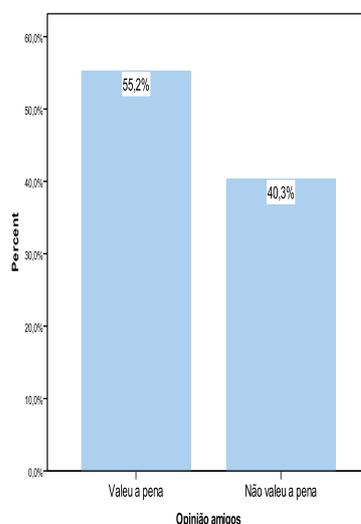
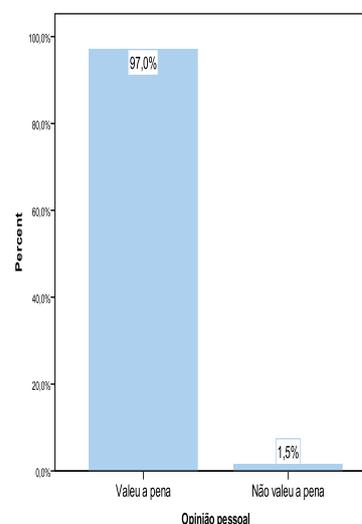


Gráfico 14. Opinião Pessoal



Observa-se que, nas três situações, a escolha profissional de ser professor de Educação Infantil é vista como positiva (“valeu a pena”), com percentuais de 97% quando se refere à opinião pessoal; 83,6%, quando pertinente à família; e 55,2%, quando a referência é à opinião dos amigos.

As justificativas apresentadas pelas professoras, consideradas as três classes de opiniões, foram submetidas a análise de conteúdo, chegando-se a quatro categorias de análise: 1) realização pessoal e profissional, 2) condições de trabalho

da profissão, 3) contribuição da profissão para a criança; 4) contribuição social da profissão.

A categoria **realização pessoal e profissional** reúne as justificativas que apresentam, em seu conteúdo, aspectos pertinentes à pessoa da professora, ou seja, que colocam a professora como sujeito e fazem alusão à sua realização pessoal e profissional.

A segunda categoria, **condições de trabalho da profissão**, reúne as justificativas que estão diretamente relacionadas à profissão, envolvendo os pontos positivos e negativos que permeiam o trabalho das professoras de creche.

Já a terceira categoria, **contribuição da profissão para a criança**, congrega as justificativas que colocam a criança como sujeito e mencionam suas características, bem como as contribuições do trabalho da professora para a formação dessa criança.

A quarta e última categoria, **contribuição social da profissão**, engloba as justificativas que expressam a relevância social do trabalho que as professoras de Educação Infantil desempenham junto às crianças.

Nesse sentido, segue uma análise do conteúdo das justificativas expressas pelas professoras participantes da pesquisa acerca da perspectiva da família, dos amigos e de si mesmas.

Opinião família

Para um percentual significativo de sujeitos – 61,8% –, as justificativas enquadram-se na categoria **realização pessoal e profissional**, com argumentos que acentuam o desejo do sujeito, a realização de um sonho, o apoio da família em respeito à escolha feita, e enfatizam características do sujeito que se supõem serem necessárias para o perfil de um(a) professor(a) de Educação Infantil:

Porque meu perfil é de uma pessoa paciente e dinâmica. (Sujeito 02)

Porque estou realizando o meu sonho enquanto profissional. (Sujeito 07)

Porque me realizei profissionalmente. (Sujeito 16)

Porque sempre gostei de crianças e tenho paciência de conviver, porque me sinto bem perto das crianças e é bom fazer parte do desenvolvimento delas. Não valeu a pena a questão financeira, porque trabalha muito e recebe pouco. (Sujeito 17)

Porque é o que gosto de fazer. (Sujeito 23)

Porque incentivaram e apoiaram minha escolha. (Sujeito 26)

No começo da profissão não deram muita importância por ser uma profissão desvalorizada pela sociedade. Hoje a visão está um pouco melhor, mas precisa melhorar. (Sujeito 37)

Observa-se que, dentre essas justificativas, existem também aquelas que, mesmo inscritas na avaliação positiva “valeu a pena”, apresentam ressalvas que indicam desvalorização do trabalho e do profissional, mediante baixa remuneração, apontando para o “espírito” de luta e de resistência da categoria aos reveses.

Um segundo grupo de justificativas, correspondente a 29,1% do universo pesquisado, enquadra-se na categoria **condições de trabalho da profissão**:

Porque na época eu tinha o magistério como única opção, já que era caminho para o mercado de trabalho. (Sujeito 10)

Em parte, porque é um trabalho concursado com vínculo empregatício e benefícios (vantagens), mas exige muita responsabilidade, e cansativo e muito, muito desgastante. (Sujeito 11)

Porque tem benefícios garantidos, como concurso. (Sujeito 12)

No começo da profissão não deram muita importância por ser uma profissão desvalorizada pela sociedade. Hoje a visão está um pouco melhor, mas precisa melhorar. (Sujeito 37)

Porque tenho uma profissão digna, porém não reconhecida. (Sujeito 41)

Algumas dessas justificativas associam a avaliação positiva da escolha profissional a aspectos também considerados positivos, tais como: possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, segurança decorrente da estabilidade (“concursado” e “com vínculo empregatício”) e os “benefícios” ou “vantagens” decorrentes dessa situação funcional. Outras estão associadas a aspectos avaliados como menos positivos, como muita responsabilidade o pouco reconhecimento da profissão pela sociedade.

Um grupo menor de justificativas – 9,1% dos sujeitos – enquadra-se na categoria **contribuição social da profissão**. Esse grupo reúne respostas com avaliação positiva, que apresentam aspectos pertinentes a melhorias para o futuro, à profissão como a base de tudo, ou como destinada a moldar ou formar a sociedade:

Porque minha profissão é a base para todas as outras. (Sujeito 18)

Porque me vêem como alguém que tem contribuído para formar, ajudar a moldar a sociedade desde a raiz. (Sujeito 30)

Porque estamos participando da formação de pessoas para um futuro melhor. (Sujeito 57)

Em relação ao grupo de justificativas para **não valeu a pena**, este é representado com um percentual de 8,9%, ressaltando os aspectos negativos do trabalho do professor de Educação Infantil, relacionando-o à incompatibilidade entre a quantidade de trabalho e a remuneração (baixa remuneração para muito trabalho) e à desvalorização perante a sociedade. Esses aspectos são pertencentes à categoria **condições de trabalho da profissão**:

Porque queriam que eu fosse médica, advogada. Acham que ganha pouco e trabalha muito. (Sujeito 20)

Porque não é valorizada, mal remunerada, desgastante... (Sujeito 22)

Porque acham que dá muito trabalho. (Sujeito 28)

Porque trabalha muito e não é valorizada. (Sujeito 34)

Porque eles acham que a educação é muito desvalorizada. (Sujeito 38)

Porque não somos reconhecidos profissionalmente, apesar de ter vários cursos. (Sujeito 53)

Em síntese, a categoria **condições de trabalho da profissão**, tanto para os que responderam “valeu a pena” como para os que afirmaram que “não valeu a pena”, agrupou aspectos que constituem o cotidiano do trabalho do professor, possivelmente “cansativo”, “desgastante”, “trabalhoso”, “com muito trabalho”, que requer muita “atenção”, “responsabilidade”. Nessa categoria, também se encontram os aspectos que provavelmente indicam a condição social do trabalho do professor na concepção da sociedade: um trabalho desvalorizado, sem reconhecimento.

Opinião amigos

Nas justificativas apresentadas pelos sujeitos, ao se colocarem no lugar dos amigos, duas categorias revelam-se mais expressivas: **realização pessoal e profissional** (44,7%) e **condições de trabalho da profissão** (34,2%).

A categoria **realização pessoal e profissional**, com um percentual de 44,7% das justificativas, indica aspectos relacionados à satisfação pessoal do sujeito, pelo

fato de exercer um trabalho de que gosta, e enfatiza as aptidões dos sujeitos professores:

Porque meu perfil é de uma pessoa paciente e dinâmica. (Sujeito 02)

Porque foi uma escolha que fiz e sabem que trabalho com muito amor e dedicação. (Sujeito 35)

Porque eles sempre falaram que eu tenho muita paciência com as crianças. (Sujeito 62)

Porque você usa o lado profissional e o lado mãe. E você sente realizado quando o objetivo é alcançado. (Sujeito 67)

Ressaltam-se competências pessoais que se supõe sejam requisitos ao exercício da profissão: paciência, dinamismo, amor, dedicação, prática regida por objetivos, além de um toque “maternal” a essa prática.

A categoria **condições de trabalho da profissão** agrupou 34,2% das justificativas, expressando sentido para “valeu a pena”:

Porque é menos trabalhoso, ou seja, é mais fácil começando com crianças pequenas. (Sujeito 20)

Porque não fico sobrecarregada com elaboração e correção de provas, também por me identificar mais com crianças pela minha personalidade. (Sujeito 41)

Porque não há dificuldade de relacionamento como acontece com crianças maiores. (Sujeito 43)

Porque os pequenos são crianças maravilhosas, que estão sempre precisando de nossa atenção e na imaginação deles sou sua segunda mãe. (Sujeito 44).

Com essas justificativas, o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Infantil é representado como menos trabalhoso, por não exigir atividades de elaboração e correção de provas, por não apresentar problemas de relacionamento professor-aluno e, no caso do sujeito 44, pela relação de maternalidade que estabelece, na condição de professora, com a criança. Nesses exemplos, observa-se que as avaliações são processadas por meio de comparação entre a Educação Infantil e outros níveis de ensino.

Para a categoria **contribuição da profissão para a criança**, 15,8% das justificativas evidenciam a importância da profissão para a formação da criança, de acordo com as ações que o(a) professor(a) desempenha, seja como educador

escolar, seja como aquele profissional que, além de ensinar, proporciona à criança algo que pertenceria ao rol dos deveres da família:

Porque a criança é o adulto que se forma e necessita de uma boa instrução que hoje não se tem em casa. (Sujeito 21)

Porque estou contribuindo na educação delas, fazendo a diferença para muitas. (Sujeito 29)

Porque educar os alunos da Educação Infantil faz toda diferença. (Sujeito 33)

Porque contribui para o crescimento dos pequenos. (Sujeito 34)

Na categoria **contribuição social da profissão**, temos 5,3% das justificativas, indicando que o trabalho de professor de Educação Infantil “vale a pena” porque tem participação em um futuro melhor para as crianças:

Porque a sociedade necessita de seres mais humanizados. (Sujeito 22)

Porque desta forma posso contribuir para um futuro melhor, para as nossas crianças. (Sujeito 60)

O grupo de justificativas que representam a resposta “não valeu a pena” corresponde a 34,3%. Na categoria **condições de trabalho da profissão**, as justificativas evidenciam o pouco reconhecimento do(a) professor(a) de Educação Infantil pela sociedade, sobretudo em relação às professoras de creche, conforme se observa nas justificativas a seguir:

Porque acham que trabalhar com crianças pequenas é difícil, trabalhoso. (Sujeito 08)

Muita responsabilidade e o desgaste emocional é muito grande. (Sujeito 12)

Não é muito valorizada pela sociedade. (Sujeito 18)

Porque acham que é servir de babá, que um professor é de creche quando é incompetente, eles dizem talvez por ignorância, e se não dizem, eles acham que é incompetência. Dizem assim: Ave Maria, aqueles meninos sujos, pobres, e ter que limpá-los... (Sujeito 36)

Porque alguns consideram a profissão estressante, cansativa e o salário não compensa. (Sujeito 55)

Porque confundem o trabalho de professor com o de babá ou cuidadora de crianças, não consideram o papel de educador nesta fase. (Sujeito 59)

No percentual de respostas com avaliação negativa “não vale a pena” e nas justificativas apresentadas, fica evidente a representação dos “amigos” não só sobre as condições de trabalho, mas também sobre a própria profissão de “professor(a) de Educação Infantil”. Os argumentos sinalizam a falta de reconhecimento social do profissional (“incompetente”, “babá”, “cuidadora”, “não educadora”) e a falta de reconhecimento da profissão por parte do governo (“desvalorizada”, “salário não compensador”), entre outros aspectos apontados como intrínsecos ([profissão] “estressante”, “cansativa”, “trabalhosa”; [trabalho] “difícil”, “que lida com sujeira e pobreza”). Intrínsecos ou extrínsecos, esses aspectos ou fatores negativos apontados desqualificam o profissional e a profissão e contribuem para reforçar a invisibilidade do ser professora de creche. E mais: revelam que ser professora de creche é não ser reconhecida profissionalmente, por se tratar de um trabalho associado, na visão do outro, ao de um “empregado doméstico” (a babá).

Por fim, observa-se, pela análise das justificativas apresentadas em cada uma das categorias de “opinião dos amigos”, que, segundo os sujeitos da pesquisa, ser professor(a) de Educação Infantil, em especial ser professora de creche, ainda é visto como algo associado a um trabalho que necessita de aptidões (para formar e educar familiarmente) e de sentimentos (gostar, afeto, amor) pelas crianças, mas não de conhecimentos acadêmicos específicos, colocando a professora na posição de mãe ou babá, e não de educadora de crianças.

Opinião sujeitos

Quando os sujeitos estão falando de si mesmos, as justificativas são mais expressivas em duas categorias: **contribuição da profissão para as crianças e realização pessoal e profissional.**

A categoria com maior percentual foi **contribuição da profissão para a criança** (39,7%), que aponta a importância do trabalho que as professoras desempenham junto às crianças:

Porque adoro trabalhar com crianças de 3 a 10 anos, pois é a fase que elas estão mais aptas para aprender. (Sujeito 04)

Porque foi na Educação Infantil que aprendi a ver o mundo melhor e ajudar a construir aprendizagens e desconstruir hábitos negativos que trazem da convivência familiar. (Sujeito 13)

Por assumir um papel de responsabilidade, em uma fase de grande importância no desenvolvimento cognitivo da criança. (Sujeito 19)

Porque no fim do ano percebo o quanto foi gratificante vê-los desenvolvidos em todos os aspectos. Sinto-me realizada. (Sujeito 22)

Porque é uma profissão que trabalha com o desenvolvimento integral das crianças e isto é a base para que o indivíduo se torne um adulto completo em seu desenvolvimento enquanto sujeito. (Sujeito 37)

Quando os sujeitos estão falando por si mesmos, enfatizam mais os aspectos da profissão que têm impacto sobre a criança: responsabilidade, participação no desenvolvimento da criança e contribuição na aprendizagem, apontando, assim, o cunho profissional do trabalho.

A categoria **realização pessoal e profissional** (38,1%) reúne as justificativas que enfatizam o quanto as professoras entrevistadas se sentem realizadas quanto à escolha da profissão, apontando aspectos profissionais e pessoais:

Porque conheci o trabalho no magistério e com a graduação vi que fiz a escolha certa. (Sujeito 18)

Porque estou aprendendo coisas novas, adquirindo experiência para a maternidade. (Sujeito 20)

Porque estou realizada profissionalmente gosto do que faço. (Sujeito 26)

Porque contribuiu bastante para a minha profissão, como também para a minha vida pessoal. (Sujeito 27)

Vale muito, pois gosto do que faço e exerço com bastante amor. Considero-me uma boa professora de Educação Infantil. (Sujeito 56)

Na representação que as professoras fazem sobre sua escolha profissional, elas recorrem às experiências que adquiriram e à contribuição pessoal e profissional da profissão para expor as respostas, apontando o “fazer o que gostam” como um dos fatores essenciais para considerar que a escolha profissional valeu a pena, diferindo, assim, das outras opiniões (família e amigos).

A categoria **condições de trabalho da profissão** agrupou um percentual menor de avaliações positivas (11,1%) em relação às opiniões da família e amigos, que agruparam um percentual mais elevado. As justificativas que representam essa categoria são:

Porque é tão prazeroso que a gente até ensina brincando. (Sujeito 25)

Porque estou contribuindo com o pouco que aprendi. (Sujeito 38)

Porque sempre valeu e está valendo ser professor, mesmo sendo um pouco desmotivada. É um trabalho de formiga arriscando desaparecer na primeira chuvarada. (Sujeito 61)

Nessas justificativas, encontram-se os aspectos menos evidentes nas respostas das professoras quanto à escolha da profissão.

Por fim, na categoria **contribuição social da profissão** (11,1%), reúnem-se justificativas pertinentes à avaliação “valeu a pena”, que confluem para o sentido de contribuição, seja para transformar a sociedade (melhoria), seja para com a família no dever de educar, seja para reconhecer a Educação Infantil como base da educação:

Porque transformou o meu ponto de vista a respeito da sociedade e melhor ainda dar minha contribuição para transformá-la. (Sujeito 01).

Porque a educação está precisando de profissionais dedicados para mudar o futuro do nosso país. Aprendi a gostar do que faço, pois fico sensível com as situações das crianças, apesar de muitas vezes os pais não contribuírem com a educação dos filhos e tudo reflete na escola. (Sujeito 9).

Porque a Educação Infantil é a base da educação e se o professor faz a diferença nessa base, conseguiremos fazer toda diferença no futuro da nação. (Sujeito 47).

Porque é muito gratificante. Estamos formando estas crianças para um futuro melhor, principalmente na questão da afetividade. (Sujeito 57).

Os sujeitos apontam que a escolha profissional que fizeram promove mudanças que, de seu ponto de vista, são provedoras de melhorias sociais.

Quanto ao “não valeu a pena”, foi pouco expressivo na avaliação (pessoal) dos sujeitos da pesquisa, com um percentual de 3,0%. As justificativas agrupam-se todas na categoria **condições de trabalho da profissão**, indicando as condições insatisfatórias do trabalho:

Porque me desgasta bastante, apesar de serem crianças, porém tenho que fazer o possível para dar conta de meu trabalho com zelo e dedicação. (Sujeito 11)

Exige-se muito e não é valorizado como deveria ser realmente. (Sujeito 12)

Diante das justificativas apresentadas para todas as categorias, observa-se que as professoras articularam argumentos que mostram estarem exercendo a profissão por livre escolha e, sobretudo, uma escolha que, para elas, “valeu a pena”, expressando o quanto a profissão é importante para si, para as crianças, para a família e para a sociedade. Apresentaram também as características que elas, na condição de professoras, possuem e a satisfação pelo exercício da profissão ou, especialmente, pela escolha profissional.

Em relação ao conjunto de justificativas dadas para o “valeu a pena” em cada grupo (Família, Amigos e Sujeitos), segue uma tabela com os percentuais relativos a cada uma das categorias:

Tabela 22. Opinião dos sujeitos, segundo as justificativas apresentadas para o “valeu a pena”, diante da opinião dos amigos, família e de si mesmas.

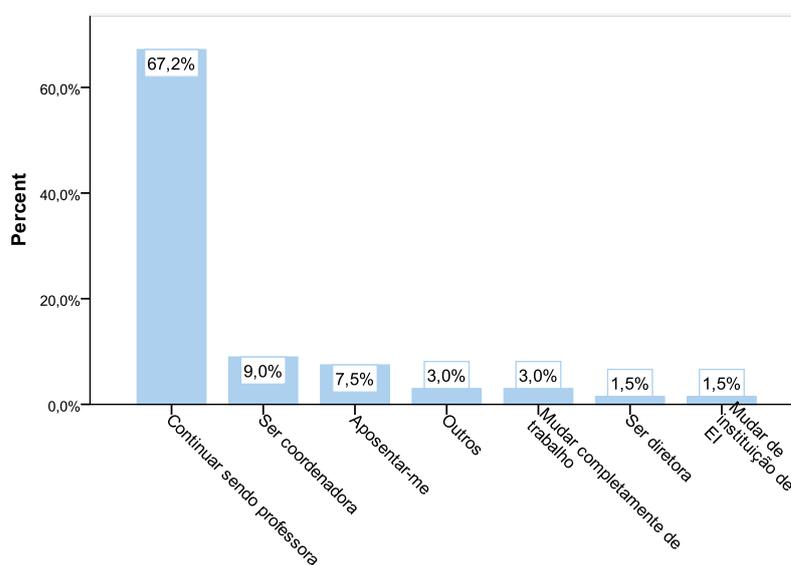
| Opinião/Categorias | Família | Amigos | Sujeitos |
|--|---------|--------|----------|
| Realização pessoal e profissional | 61,8% | 44,7% | 38,1% |
| Condições de trabalho da profissão | 29,1% | 34,2% | 11,1% |
| Contribuição da profissão para a criança | 0% | 15,8% | 39,7% |
| Contribuição social da profissão | 9,1% | 5,3% | 11,1% |
| Total | 100% | 100% | 100% |

No conjunto de justificativas apresentadas pelos sujeitos, há diferenças para a escolha profissional quanto à opinião de si e do outro. Quando falam por si mesmas, as professoras evidenciam os aspectos mais intrínsecos da profissão, como os avanços das crianças, as habilidades que desempenham e desenvolvem como profissionais, expressando os conhecimentos para o desenvolvimento do trabalho e indicando que há uma profissão sendo desempenhada. Os sujeitos colocam-se na posição de quem exerce o trabalho, apresentando, com mais ênfase, aspectos intrínsecos ao trabalho e a importância do trabalho que exercem, ressaltando as contribuições deste para a criança e também para a sociedade. Essa representação difere quando os sujeitos se colocam no lugar dos familiares e amigos.

6.1.3 Perspectiva de permanência na profissão

Ao serem indagadas sobre quais perspectivas de trabalho parecem mais realizáveis nos próximos anos, a tendência a permanecer no campo de trabalho em que atuam foi quase unânime, conforme pode ser observado no gráfico 15.

Gráfico 15. Perspectiva de trabalho para os próximos anos



O gráfico mostra que 67,2% dos sujeitos têm a pretensão de continuar sendo professoras, 9% pretendem ser coordenadoras, 1,5% pretendem ser diretoras e 7,5% estão almejando aposentadoria. Somando-se todas essas opções mais assinaladas, temos um percentual de 80,2% dos sujeitos indicando expressivamente que pretendem continuar na profissão.

Na opção “outros” (3%), as professoras destacaram a pretensão de tentar outro curso e fazer pós-graduação; apenas um dos sujeitos não especificou qual seria a mudança, embora tenha assinalado essa opção.

A análise dos dados permite-nos afirmar que quase a totalidade dos sujeitos pretende permanecer na profissão, pois até mesmo aqueles que indicam mudança apontam perspectiva de permanência no campo educacional (“ser diretora” ou “ser coordenadora”). Esse fato é significativo, pois, a despeito de reconhecerem a existência de condições não favoráveis de trabalho, como já foi apresentado nos resultados anteriores, os sujeitos indicam a existência de fatores que os

impulsionam a permanecer na profissão, ratificando os resultados há pouco discutidos.

6.1.4 Considerações: campo profissional; opção de escolha profissional, visão do outro sobre essa opção e expectativa de permanência

O campo profissional foi abordado nesse tópico mediante três perspectivas: escolha profissional; visão do outro sobre a escolha profissional e expectativa de permanência na profissão.

Os resultados obtidos evidenciam que a escolha profissional das professoras tem como principal motivo o fato de ser uma profissão que atua diretamente com a criança. Chama atenção a não inclusão dos bebês nessa escolha, uma vez que as professoras participantes desta pesquisa são professoras que atuam com crianças de até três anos de idade. Esse fato é compreendido e interpretado no decorrer dos desdobramentos das análises.

Quanto à visão do outro para a escolha profissional, ficou evidente o apoio da família diante da escolha; já a visão dos amigos apresenta uma forte evidência de desvalorização profissional do trabalho desempenhado pelas professoras de creche. Para as professoras o trabalho que desempenham é, no entanto, acima de tudo, caracterizado como exercício profissional. Embora os sujeitos praticamente não tenham associado sua prática docente à sua formação profissional, podem-se inferir (especialmente em suas respostas vinculadas ao modo como veem seu trabalho) marcas ou vestígios de discussões recentes na área da educação, que mostram as competências, habilidades ou capacidades das crianças bem pequenas e a contribuição do trabalho exercido pelas professoras para o desenvolvimento dessas crianças.

Quanto à perspectiva profissional, o continuar sendo professora é indicado por mais da metade do grupo investigado, representando um percentual de 67, 2%. Nas justificativas apresentadas pela maioria, podem-se identificar alguns dos aspectos ou fatores mencionados por Silva (2008, p. 149) acerca do significado atribuído ao profissional que atua na educação infantil: é “construído na experiência

social dessas pessoas e envolve [...] situações relativas ao trabalho e às demais situações de vida”.

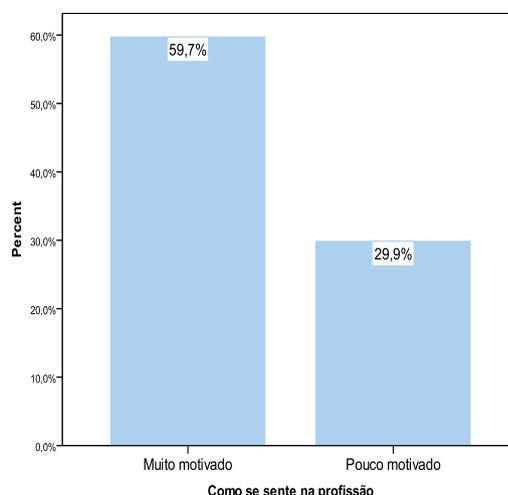
No decorrer das análises, fica visível esse processo de construção de significados, pelas professoras, em relação ao trabalho que exercem. Pela forma como as professoras que atuam na Educação Infantil compreendem e definem o trabalho que desenvolvem –“visão de trabalho com crianças pequenas” –, pode-se saber o que determina e condiciona o conhecimento que apresentam diante das interações sociais no cotidiano de trabalho, fatos estes explicitados nos resultados que seguem.

6.2 Imagem do trabalho

6.2.1 Motivação como professor de Educação Infantil

Quando questionados sobre como se sentem na profissão, 60% dos sujeitos responderam que se sentem muito motivados, enquanto 30% afirmam que se sentem pouco motivados, conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 16. Como se sente na profissão



Nas justificativas, os sujeitos expressaram de forma mais específica os aspectos que os deixam muito motivados e pouco motivados. A análise das justificativas atribuídas ao fato de sentirem-se ou não motivados foi feita com a ajuda do programa informático ALCESTE. Nesse sentido, a classificação hierárquica desse programa considerou 96% dos segmentos de textos, correspondendo a um total de 66 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) e organizou o discurso em quatro classes, que estão assim distribuídas: Classe 1 – 15 UCEs (23,0% do *corpus* analisado); Classe 2 – 10 UCEs (10%); Classe 3 – 20 UCEs (31,0%) e Classe 4 – 19 UCEs (30,0%), conforme ilustra o dendrograma a seguir.

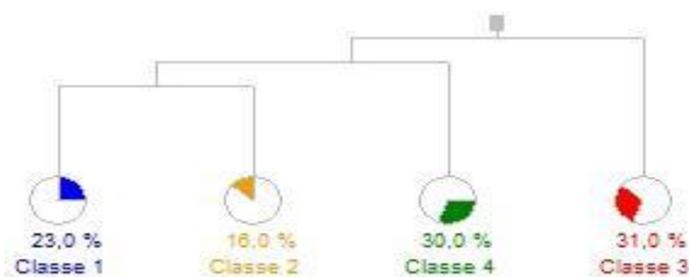


Ilustração 9. Dendrograma de relação entre classes – questão 6

Assim, de acordo com as palavras e exemplos de respostas presentes em cada classe indicada pelo ALCESTE, procedemos às análises interpretativas de cada classe apresentada pelo dendrograma.

A **classe 1** concentra 23% do material aproveitado pelo programa e contém 15 UCEs. Essa classe reúne um conjunto de respostas que mais expressam o nível de motivação, porém também apontam para aspectos que estão faltando no trabalho que os sujeitos realizam. Para essa classe, o grupo de palavras mais significativas foi: pouco (11); falta (3); faltam (1); faltas (1).

Sinto-me muito motivada, porque ainda há muita coisa a fazer, a mudar, a melhorar, começando por nós que estamos em sala de aula. (Sujeito 30)

Sinto-me muito motivada, mas o que atrapalha são as faltas de condições (como) material humano, pedagógico, espaço físico adequado e uma remuneração salarial satisfatória. (Sujeito 33)

Sinto-me pouco motivada, porque não somos valorizados, faltam materiais didáticos e acompanhamentos, etc. (Sujeito 53)

Sinto-me muito motivada, porque procuro sempre esta melhorando, porém penso que precisamos ser mais incentivado. (Sujeito 54)

Sinto-me pouco motivada, porque faltam mais cursos de formação que a SEMED poderia fornecer de acordo com nossa necessidade. (Sujeito 66)

Com essas justificativas, observa-se que as professoras, ao expressarem o nível de motivação, foram mais específicas nos aspectos que geram insatisfações e desmotivações, indicando a falta de melhorias no trabalho que proporcionem condições favoráveis.

A **Classe 2** representa 21,0% do total de *corpus* processado pelo ALCESTE, sendo constituída de 10 UCEs. Nessa classe, o programa destacou as seguintes palavras: muito (18); faço (8); gosto (6).

Sinto-me pouco motivada, devido ao baixo salário, poucos recursos e muita cobrança do sistema. (Sujeito 32)

Sinto-me muito motivada, porque gosto do que faço só me falta recursos pedagógicos em geral. (Sujeito 42)

Sinto-me muito motivada, porque gosto do que faço. (Sujeito 44)

Sinto-me muito motivada, porque essa é minha vocação, pois faço o que gosto. (Sujeito 46)

As justificativas apontam que a escolha pessoal das professoras é algo que as deixa muito motivadas, pois estão realizando o trabalho de que gostam. É interessante observar que esse gostar do que faz pode estar associado à vocação, como expressa o sujeito 46. Nessa classe, temos também aquelas respostas que apresentam sentido para o pouco motivado. Observa-se que o sujeito 32 revela desmotivação que provém do baixo salário, poucos recursos e muita cobrança; semelhante a essa opinião, é a do sujeito 42, que mencionou a falta de recursos pedagógicos, apesar de se considerar motivado pelo fato de fazer aquilo de que gosta.

A **Classe 4** é composta por 30,0% do total do *corpus* processado pelo *software* ALCESTE, sendo constituída por 19 UCEs. As palavras mais significativas nessa classe são: crianças (9); criança (4); gosto (6); educação infantil (5); dia (3);

dias (1). Essa classe agrupou as justificativas que associam a motivação ao trabalho realizado com as crianças e na Educação Infantil:

Sinto-me muito motivada, porque na educação infantil podemos ver mais resultados e possibilidades de mudança social. (sujeito 19)

Sinto-me muito motivada, porque gosto de estar com as crianças de vê-las aprendendo e se desenvolvendo. (sujeito 29)

Sinto-me muito motivada, porque gosto de ensinar educação infantil. (sujeito 56)

Observa-se que essa é a única classe em que a incidência de justificativas que mencionam a palavra “criança” é alta, indicando que a criança é o objeto da motivação dessas professoras.

Nas justificativas transcritas a seguir, as professoras apresentam a contribuição delas para a formação da criança. Além de evidenciarem a criança como ser em formação, também expressam concepções de criança como ser frágil, que necessita de carinho, orientação e amor, assim como qualidades que o professor deve ter: ser criativo, colocar-se no lugar da criança. Essas falas também trazem à tona aquilo que consideram específico ou necessário para o professor que trabalha com crianças tão pequenas – ser criativo, colocar-se no lugar da criança, dar carinho, amor, orientação –:

Sinto-me muito motivada, porque o professor dessa etapa precisa ser criativo na sua pedagogia, nas artes, precisa se colocar no lugar da criança para perceber suas necessidades de crescimento. (Sujeito 05)

Sinto-me muito motivada, porque estou sendo útil. contribuindo para a formação da criança, amando, ensinando, etc. (sujeito 06)

Sinto-me muito motivada. A cada dia surge uma situação nova. As crianças precisam de orientação, carinho e amor. (Sujeito 39)

Sinto-me muito motivada, porque é importante contribuir na formação de um ser tão frágil, como crianças em fases iniciais. (Sujeito 50)

Quanto aos aspectos que indicam pouca motivação, são semelhantes aos da classe 2, com apenas uma justificativa; na classe 4, a incidência foi de duas justificativas:

Sinto-me pouco motivada, porque nem sempre temos o apoio da família. (Sujeito 25)

Sinto-me pouco motivada, por causa da desvalorização. (Sujeito 38)

Os aspectos que geram desmotivação nas classes 2 e 4 foram menos expressivos que os da classe 1, porém, em ambas, estão presentes os aspectos que indicam insatisfações. Importa observar que, mesmo quando dizem estar muito satisfeitas, ou muito desmotivadas, prevalece o fato de as professoras estarem exercendo a profissão de que gostam.

A **classe 3** reúne a maior quantidade de UCEs (20), compondo 31% do *corpus* aproveitado pelo programa e congregando respostas que acentuam os aspectos mais voltados ao contexto escolar. As professoras evidenciam, como motivação, a satisfação com a escola em que trabalham, ressaltando aquilo que é oferecido nesse trabalho, além do fato de trabalharem com crianças, ressaltando a importância do educar e os avanços delas. Para essa classe, o grupo de palavras mais significativas foi: pouco(11); educação(7); educar(2); escola(6); não(6); trabalhando(2); trabalhar(1); trabalho(7):

Sinto-me muito motivada, porque na escola que trabalho, a creche, todos estão socializados para oferecer o melhor em termos de educação, respeito e amor. (Sujeito 04)

Sinto-me muito motivada, porque cada manhã eu me renovo para a missão de educadora e no fim do expediente pude sentir a felicidade de educar. (Sujeito 22)

Sinto-me muito motivada, quando percebemos os avanços dos alunos na sua cognição, motricidade e socialização. (Sujeito 27)

Sinto-me muito motivada, pois gosto muito de trabalhar com os pequenos. (Sujeito 34)

Sinto-me muito motivada, porque na escola que trabalho temos bons profissionais, a nossa orientadora é maravilhosa, sempre esta (a) nossa disposição. (Sujeito 35)

Sinto-me muito motivada, porque os projetos desempenhados na escola é motivador. (Sujeito 63)

No que concerne aos aspectos não motivacionais, as justificativas apresentadas nessa classe detêm uma relação de proximidade com as da classe 1, pois ressaltam aspectos que advêm da falta de reconhecimento, investimento governamental e apoio da família:

Sinto-me pouco motivada, porque o nosso trabalho não é reconhecido apesar de sermos agentes transformadores e formadores de opiniões e é isso que me motiva. (sujeito 1)

Sinto-me pouco motivada, porque as famílias estão perdendo os valores e as crianças estão sendo o principal alvo. A escola está assumindo o papel de família e escola e muitas vezes não consegue retorno, pois a criança passa mais tempo em casa. (Sujeito 09)

Sinto-me pouco motivada, porque deveria haver mais investimento na educação e formação de professores. (Sujeito 12)

Sinto-me pouco motivada, podemos ver que a educação precisa muito melhorar, o governo precisa investir nas crianças. (Sujeito 23)

Sinto-me pouco motivada, porque os órgãos governamentais atuam pouco na educação, pois poderiam fazer mais. (Sujeito 51)

Com base nas justificativas acima, observa-se que se assemelham às da classe 1, no que concerne aos aspectos que não causam motivação, porém a classe 3 evidenciou os aspectos ligados ao contexto social (famílias), aos investimentos em formação e valorização profissional. Estes são associados à educação de forma mais global, o que difere um pouco da classe 1, pois as condições materiais ou estruturais foram mais evidenciadas, sendo mais associadas ao trabalho que as professoras realizam.

Em síntese, a motivação está mais associada ao gostar do que faz, ao trabalhar com crianças e ao trabalhar na Educação Infantil, ao passo que a pouca motivação está relacionada à falta de condições materiais, humanas e físicas na instituição. Evidencia-se, no entanto, a atribuição à escola, por parte da família, de papéis que não cabe àquela (a escola) desempenhar; em outras palavras, a família lança sobre a escola muitas responsabilidades que não são pertinentes a essa instituição, confundindo papéis. Além disso, também são razões da pouca motivação as condições sociais e educacionais de uma maneira mais ampla, ou seja, os problemas inerentes à educação, independente de serem problemas da educação infantil.

6.2.2 A satisfação como professor de educação infantil

Para identificar a satisfação das professoras de educação infantil pesquisadas em seu trabalho, foram aplicadas duas questões. A questão 8, aberta, procura investigar quais são os aspectos que causam maior satisfação nos sujeitos pesquisados; a questão 12, fechada, procura identificar o nível de satisfação desses sujeitos, conforme é explicitado nos tópicos a seguir.

6.2.2.1 Aspectos que causam maior satisfação aos professores no trabalho na Educação Infantil

As respostas a essa questão foram analisadas com a ajuda do programa informático ALCESTE. A partir da classificação hierárquica que o programa estabeleceu, foram considerados 89% dos segmentos de textos, o que significa um total de 68 Unidades de Contexto Elementares (UCEs), sendo os discursos organizados em três classes, assim distribuídas: Classe 1 – 11 UCEs (18% do *corpus* analisado); Classe 2 – 27 UCEs (44%); Classe 3 – 23 UCEs (38%).

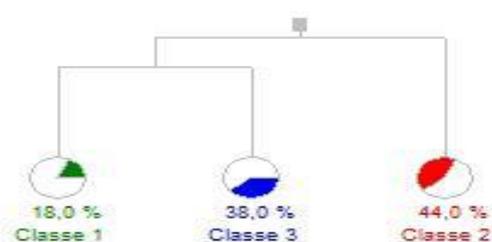


Ilustração 6. Dendrograma de relação entre classes – questão 8

A partir das palavras e exemplos de cada resposta presentes nas classes indicadas pelo ALCESTE, procedeu-se a uma possível análise interpretativa de cada classe apresentada pelo dendrograma.

A **Classe 1** agrupa 18% do material aproveitado pelo programa ALCESTE e é composta por 11 UCEs. Essa classe apresenta um conjunto de respostas mais

expressivas que estão associadas à palavra “amor”, além de destacar os aspectos relativos à aprendizagem das crianças, que indicam a satisfação por parte das professoras participantes da pesquisa. Nessa classe, as palavras mais significativas são: amor (6); aprendizagem (4); aprendizado (3); professora (1); professor (1):

O amor com o qual o trabalho é realizado e o respeito às etapas (de) aprendizagem. (Sujeito 28)

O amor das crianças e seu crescimento intelectual. (Sujeito 31)

Troca de experiências que recebemos, o carinho gratuito das crianças, (elas) dão trabalho, mas também nos dão amor. (Sujeito 39)

Além do aprendizado das crianças, o amor, carinho e a alegria que elas transmitem para mim. (Sujeito 41)

Ver o amor verdadeiro das crianças por mim e contribuir para o aprendizado das crianças. (Sujeito 49)

Às crianças, a inocência, a transformação e a aprendizagem de cada um no passar do tempo. (Sujeito 53)

O convívio com as crianças e seu progresso no decorrer do aprendizado. (Sujeito 66)

As respostas sugerem que a relação de afetividade é um dos elementos que causam satisfação. A grande ênfase é para o amor das crianças (agente) em relação às professoras (beneficiário), destacando-se aspectos da afetividade expressos nas palavras “amor” e “carinho”. Apenas uma das respostas (sujeito 28) aponta que o agente do amor é a professora.

Algumas respostas também associam a satisfação às conquistas adquiridas pelos sujeitos como professoras de Educação Infantil, indicando realização profissional. Ressaltam que, ao longo do trabalho, podem constatar a evolução da aprendizagem do aluno, o que possivelmente aponta para o bom desempenho profissional da professora junto às crianças, conforme expressam os exemplos a seguir:

Ver as transformações ocorridas ao longo de um processo nos meus alunos em relação à aprendizagem, comportamento e identificação aluno e professor, que se aplicam na sociedade. (Sujeito 01)

As minhas conquistas no pouco tempo como professora de educação infantil e principalmente como a tia do maternal. (Sujeito 05)

A **Classe 3** agrupou 38% do *corpus* processado pelo ALCESTE, representado por 23 UCEs. As palavras mais significativas são: crianças (25); criança (3); ver (6); poder (5); convivência (3); convívio (1); formação (2); forma (2); formar (1). Nas respostas que constituem essa classe, encontram-se aspectos que ressaltam a convivência com as crianças e a contribuição das professoras para a formação dessas crianças. Também estão presentes as características das crianças, bem como a satisfação em trabalhar com esse público:

A relação entre as crianças; o meu envolvimento no ensino; aprendizagem de uma forma mais lúdica; poder participar da formação cognitiva, afetiva e emocional das crianças e compreender que elas são reais. (Sujeito 07)

Ver as crianças se desenvolvendo, aprendendo as primeiras letras e conquistando independência; dar um pouco de carinho e atenção porque muitos (são) carentes. (Sujeito 09)

Quando as crianças nos olham com alegria, nos abraçam etc. (Sujeito 11)

Trabalhar com as crianças e ver o seu desenvolvimento. (Sujeito 15)

Trabalhar com as crianças desprovidas de maldade; brincar com crianças sendo brincadeiras dirigidas ou livres, pátio; poder educar; formar hábitos; construir e elaborar brinquedos e brincadeiras. (Sujeito 24)

A evolução das crianças; a mudança de hábitos; a mudança de atitudes. (Sujeito 36)

Poder suprir um pouco das carências que as crianças sentem. (Sujeito 38)

O reconhecimento e admiração das crianças que nos tem como exemplo e a progressão no desenvolvimento das mesmas. (Sujeito 40)

De acordo com as respostas que compõem a classe 3, a satisfação das professoras encontra-se diretamente ligada à criança, enfatizando os aspectos que causam satisfação no trabalho que realizam.

As respostas das professoras expressam, possivelmente, como elas veem as crianças com as quais trabalham, pois os aspectos mencionados como geradores de satisfação estão diretamente ligados às crianças: amor e carinho. Também ressaltam a pureza, a inocência, a bondade, a amabilidade, que proporcionam a alegria. Essa possível visão de criança apresentada pelas professoras está confirmando a visão de criança apresentada no teste de associação livre (quarto capítulo): uma visão romântica de criança e infância.

A **Classe 2** é a de maior abrangência em relação às classes anteriores, compondo 44% do *corpus* aproveitado, sendo composta por 27 UCEs. Nessa classe, as palavras mais significativas são: alunos(6); aluno(3); todos(5); aspectos(5); crescimento(4); atividades(3), atividade(1); aprender(2); aprendeu(1); realização(2); realizar(1); realizo(2); faz(2); fazer(2).

Realização, envolvimento, conhecimento, carinho (dos) alunos, aprendizagem das crianças. (Sujeito 02)

*Ver o crescimento do meu aluno em todos os aspectos: físico, mental e cognitivo. (Sujeito 13)
A exploração dos objetivos e as brincadeiras; o desenvolvimento da linguagem; o faz de conta. (Sujeito 20)*

Interação dos alunos; desenvolvimento da oralidade; socialização; prazer de brincar; desenvolvimento psicomotor. (Sujeito 22)

Quando percebo que houve crescimento, que eles assimilaram e estão colocando (em) prática o que foi ensinado como: uso dos bons modos, compartilhar brinquedos, reconhecimento de letras e números (etc). (Sujeito 55)

Quando percebo que uma criança superou alguma dificuldade, quando alguma criança me pede ajuda para realizar alguma tarefa, ou quando ouço depoimento da família sobre algo que a criança aprendeu. (Sujeito 59)

Perceber o desenvolvimento da criança. E gratificante observar que estamos alcançando os objetivos propostos nas atividades. (Sujeito 61)

O crescimento na aprendizagem, mudanças significativas, comportamento, obediência, vontade de aprender, descobertas, brincadeiras. (Sujeito 63)

As respostas apresentadas pelas professoras quanto à satisfação no trabalho denotam aspectos intrinsecamente relacionados ao trabalho que elas realizam com as crianças. A satisfação é algo diretamente ligado ao desenvolvimento da criança, mostrando o quanto elas aprendem e evoluem. Na fala a seguir transcrita, há uma síntese das respostas que compõem a Classe 2: “quando percebo que houve crescimento, que eles assimilaram e estão colocando em prática o que foi ensinado como: uso dos bons modos, compartilhar brinquedos, reconhecimento de letras e números etc”. Veem-se, desse modo, evidências de que essas professoras estão mostrando que desempenham o trabalho com o objetivo de, ao final, alcançar um resultado: presenciar o desenvolvimento (aprendizagem) da criança. Há também as respostas que apontam para a realização pessoal em observar o processo de desenvolvimento das crianças em relação ao trabalho que foi feito.

Outro aspecto significativo nesse conjunto de respostas que compõem a classe 2 é a presença da palavra “aluno”, que apareceu com mais frequência nas respostas, possivelmente atrelada à aprendizagem e ao desenvolvimento que é proporcionado pelas atividades que as professoras executam, apresentando uma dimensão mais pedagógica do trabalho.

Na classe 3, o destaque foi para a palavra “criança”, pois, segundo os dados obtidos, as professoras associavam as crianças àquilo que lhes faltava e ao que proporcionavam ao crescimento dessas crianças, bem como à satisfação de trabalhar com crianças pequenas. Aqui se pode dizer que há uma variação de uma classe para outra: na classe 2, temos aprendizagem associada ao aluno, aquela criança que aprende por meio das atividades propostas pelas professoras, com uma dimensão mais pedagógica, uma satisfação atrelada ao impacto pedagógico do trabalho desse professor para com as crianças; na classe 3, a dimensão é mais afetiva.

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

Com o objetivo de investigar o nível de satisfação das professoras em relação ao trabalho atual, foram listados diversos aspectos que envolvem as relações no trabalho dos professores de Educação Infantil. Assim, foi solicitado aos sujeitos que assinalassem as opções que eram correspondentes ao nível de satisfação. Para isso, os sujeitos tinham como opção uma escala de valores para o grau de satisfação, apresentada do seguinte modo: insatisfeita; indiferente; satisfeita; muito satisfeita. Os resultados obtidos estão organizados em quatro dimensões de análise: contexto físico e relacional; aspectos intrínsecos à profissão; aspectos extrínsecos; visão do outro, conforme ilustram as tabelas a seguir.

Tabela 23. Contexto físico e relacional

| Características do trabalho do professor | Não respondeu (%) | Insatisfeita (%) | Indiferente (%) | Satisfeita (%) | Muito satisfeita (%) | Soma de satisfeita com muito satisfeita |
|---|-------------------|------------------|-----------------|----------------|----------------------|---|
| O ambiente físico (espaço e decoração) | 1,5 | 22,4 | 10,4 | 49,3 | 16,4 | 65,7 |
| O relacionamento com os pais das crianças | 3,0 | 23,9 | 22,4 | 46,3 | 4,5 | 50,8 |
| As suas colegas de trabalho | 3,0 | 3,0 | 9,0 | 46,3 | 38,8 | 85,1 |
| A coordenação | 0,0 | 7,5 | 11,9 | 52,2 | 28,4 | 80,6 |

Na categoria **contexto físico e relacional**, as professoras destacam, como causa de maior satisfação, de acordo com a soma dos índices de “satisfeita” e “muito satisfeita”, os seguintes elementos: *o relacionamento com as colegas de trabalho e com a coordenação pedagógica*. Destacam-se também o ambiente físico (espaço e decoração) e o relacionamento com os pais das crianças, assinalados consideravelmente para o nível de satisfação no trabalho, no entanto esses elementos também ganham destaque para o nível de insatisfação, sendo o relacionamento com os pais da criança o item que mais se sobressai nesse quesito.

Tabela 24. Aspectos intrínsecos da profissão

| Características do trabalho do professor | Não respondeu (%) | Insatisfeita (%) | Indiferente (%) | Satisfeita (%) | Muito satisfeita (%) | Soma de satisfeita com muita satisfeita |
|--|-------------------|------------------|-----------------|----------------|----------------------|---|
| A possibilidade de uma formação contínua | 3,0 | 20,9 | 9,0 | 46,3 | 20,9 | 67,2 |
| A natureza e a dinâmica do seu trabalho | 1,5 | 6,0 | 7,5 | 65,7 | 19,4 | 85,1 |
| O cuidar de crianças pequenas | 1,5 | 0,0 | 7,5 | 50,7 | 40,3 | 91,0 |
| A possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar | 3,0 | 6,0 | 10,4 | 53,7 | 26,9 | 80,6 |
| A sua competência profissional | 4,5 | 1,5 | 9,0 | 53,7 | 31,3 | 85,0 |
| As conquistas e descobertas das crianças | 1,5 | 0,0 | 1,5 | 44,8 | 52,2 | 97,0 |
| A interação com as crianças | 3,0 | 0,0 | 1,5 | 40,3 | 55,2 | 95,5 |

Para os aspectos intrínsecos da profissão, os itens que receberam maior incidência, ao somarmos as respostas “satisfeita” e “muito satisfeita”, foram: as conquistas e descobertas das crianças (97%); interação com as crianças (95,5%); o

cuidar de crianças pequenas (91,0%). Nesses itens, encontram-se imbricados os resultados já apresentados pelas professoras quanto à realização pessoal e profissional: a satisfação por ser um trabalho realizado com a criança pequena e, junto a este, por promover a possibilidade de vivenciar os avanços e conquistas/descobertas das crianças, por meio da interação com estas e de prover os cuidados necessários.

Os outros itens que ganham destaque no alto índice de satisfação são: competência profissional (85,0%); a natureza de dinâmica do trabalho (85,1%); a possibilidade de escolher livremente o modo de trabalhar (80,6%); e a possibilidade de uma formação contínua (67,2%). Esses itens indicam que as professoras se sentem satisfeitas com os aspectos mais direcionados ao modo como desenvolvem o trabalho ou mais diretamente relacionados à dinâmica do trabalho: a natureza e dinâmica do trabalho; a possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar. Entre aqueles de ordem mais pessoal (realização profissional), destacam-se a competência profissional e a possibilidade de uma formação contínua. Importa considerar, no entanto, que “a possibilidade de uma formação contínua” foi também um item que apresentou um percentual significativo (em relação aos demais) como causador de insatisfação. Possivelmente, a formação contínua esteja gerando insatisfação pelo fato de as professoras já terem indicado, como uma das dificuldades pessoais, o fato de não disporem de tempo para formação.

Tabela 25. Aspectos extrínsecos da profissão

| Características do trabalho do professor | Não respondeu (%) | Insatisfeita (%) | Indiferente (%) | Satisfeita (%) | Muito satisfeita (%) | Soma de satisfeita com muita satisfeita |
|--|-------------------|------------------|-----------------|----------------|----------------------|---|
| O horário de trabalho | 0,0 | 7,5 | 14,9 | 52,2 | 25,4 | 77,6 |
| A estabilidade do seu cargo | 1,5 | 3,0 | 11,9 | 40,3 | 43,3 | 83,6 |
| O salário | 4,5 | 56,7 | 9,0 | 29,9 | 0,0 | 29,9 |
| O plano de carreira | 4,5 | 37,3 | 20,9 | 32,8 | 4,5 | 37,3 |

Quanto ao nível de satisfação para os fatores extrínsecos da profissão, as professoras consideram-se satisfeitas com a estabilidade profissional (83,6) e o horário de trabalho (77,6%). Em questão anterior (visão do outro), a estabilidade no cargo foi apontada como um dos motivos de “valer a pena” a escolha profissional, e

isso é mostrado pelas professoras como um dos motivos de maior satisfação no trabalho.

O nível de insatisfação destaca-se nos seguintes itens: o salário (56,7%), demonstrando um alto índice de insatisfação em comparação ao que foi indicado para a satisfação (29,9%), merecendo destaque o fato de que nenhum sujeito se considera muito satisfeito com o salário. Outro item expressivo quanto ao grau de insatisfação são os planos de carreira, com 37% dos sujeitos considerando-se insatisfeitos.

Tabela 26. A imagem do outro

| Características do trabalho do professor | Não respondeu (%) | Insatisfeita (%) | Indiferente (%) | Satisfeita (%) | Muito satisfeita (%) | Soma de satisfeita com muita satisfeita |
|---|-------------------|------------------|-----------------|----------------|----------------------|---|
| O reconhecimento dos pais | 4,5 | 25,4 | 20,9 | 44,8 | 4,5 | 49,3 |
| O reconhecimento da Coordenação Pedagógica, da Prefeitura, etc. | 7,5 | 22,4 | 26,9 | 35,8 | 7,5 | 43,3 |

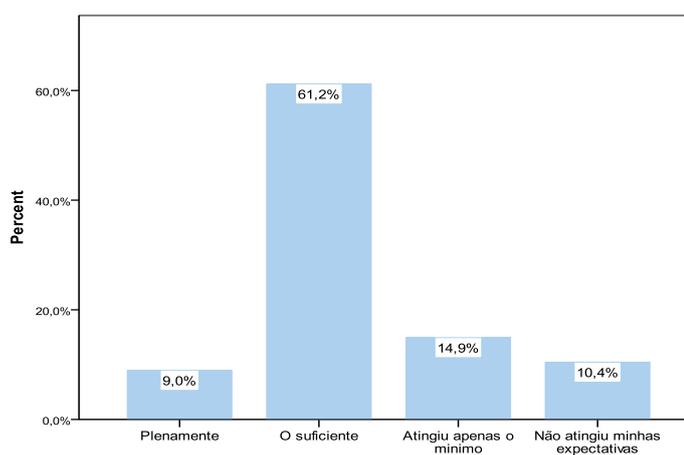
Para o grau de satisfação diante da **imagem do outro**, o reconhecimento dos pais (49,3%) e o reconhecimento da coordenação pedagógica, da Prefeitura, etc. (43,3) foram os itens destacados pelas professoras. No nível de satisfação “indiferente”, apenas um elemento ganha realce: o reconhecimento da coordenação pedagógica, da Prefeitura, etc., com um percentual de 26,9%, sugerindo uma relação de pouca importância, porém esse percentual torna-se pouco expressivo, pois temos um alto percentual para o grupo de sujeitos que se consideram satisfeitos com o reconhecimento da coordenação pedagógica, da prefeitura etc.

Em síntese, com os resultados apresentados nas quatro tabelas, observa-se que o nível de satisfação no trabalho das professoras de creche evidencia-se mais nos aspectos intrínsecos ao trabalho que as professoras desenvolvem junto à criança, enquanto a insatisfação é direcionada ao salário e a uma possível falta de reconhecimento profissional, que são fatores extrínsecos ao trabalho.

6.2.2.3 Expectativa em relação ao trabalho

Os sujeitos foram inquiridos (questão 10) sobre as expectativas que possuem em relação ao trabalho atual, informando se o nível de satisfação atingiu o que esperavam quando iniciaram como professoras de Educação Infantil.

Gráfico 17. Expectativa em relação ao trabalho



Para 61,2% dos sujeitos, o trabalho atual corresponde “o suficiente” às expectativas que tinham quando iniciaram. Já 14,9% opinaram que atingiu apenas o mínimo; 10,4% dos sujeitos informaram que não atingiu as expectativas e apenas 9% dos sujeitos disseram que atingiu plenamente as expectativas. Mediante a soma dos percentuais atribuídos para *suficiente* e *plenamente*, temos 70,2% das professoras afirmando que o trabalho atual corresponde às expectativas que tinham quando iniciaram na profissão.

Esse resultado confirma indiretamente a satisfação com o trabalho, que já foi demonstrada anteriormente nos resultados das questões abertas 6 e 8, sendo a última específica para o nível de satisfação.

6.2.3 Dificuldades

Um dos meios encontrados para melhor compreender a imagem que o professor de educação infantil tem do seu trabalho foi identificar as principais dificuldades indicadas pelos sujeitos da pesquisa. Desse modo, foram aplicadas duas questões com esse intento: uma delas sobre as dificuldades (questão 9); a outra sobre os aspectos cansativos do trabalho como professor de crianças pequenas (questão 11), conforme descrição exposta nos subitens a seguir.

6.2.3.1 As dificuldades como professores de Educação Infantil

Os sujeitos foram inquiridos sobre as dificuldades que encontram como professoras de Educação Infantil em relação às crianças, aos pais, à instituição e a si mesmas. Por meio das técnicas da análise de conteúdo, as respostas foram organizadas em categorias de análise para cada tipo de dificuldade (ver apêndice D, p. 258-259).

Em relação às crianças, 34 (50,7%) sujeitos apontaram, em relação às crianças, dificuldades de ordens diversas, que foram organizadas em três categorias: 1) contexto social; 2) aspectos ligados às atitudes das crianças e 3) aspectos ligados às ações do professor.

A primeira categoria – **as atitudes das crianças** – é composta por um grupo de respostas correspondentes a 47,0% de sujeitos que associam as dificuldades com a criança ao comportamento destas, conforme ilustram algumas das respostas a seguir:

Indisciplina e falta de limites. (Sujeito 07)

Crianças mal comportadas. (Sujeito 11)

Crianças violentas. (Sujeito 17)

Falta de concentração e inquietas demais. (Sujeito 55)

Desobediência. (Sujeito 63)

Essas respostas estão possivelmente apresentando atitudes ligadas ao modo como as crianças se comportam no cotidiano, que, de alguma forma, afeta o trabalho das professoras.

Um grupo de respostas, correspondente a 41,2% dos sujeitos que responderam à questão, está associado à categoria **contexto social**, indicando que essas dificuldades estão diretamente associadas ao contexto familiar das crianças, conforme os exemplos a seguir:

A educação que trazem de casa. (Sujeito 13)

Falta de afetividade da família. (Sujeito 22)

Falta de educação doméstica. (Sujeito 29)

Trazem hábitos de casa: palavões, não têm hábitos de higiene. (Sujeito 42)

Carência e educação doméstica. (Sujeito 67)

As respostas expressam dificuldades em lidar com situações que advêm do contexto familiar, marcado, na visão dos sujeitos entrevistados, pela falta de afeto e de bons hábitos, o que, de alguma forma, se configura em dificuldades para o desenvolvimento do trabalho.

Um grupo menor de respostas está associado à categoria **aspectos ligados às ações do professor** e reúne 11,8% das respostas que estão relacionadas às ações das professoras, mencionando dificuldades em lidar com conteúdo, atenção contínua e as emoções no cotidiano de trabalho:

Atenção contínua (Sujeito 07)

Da maneira de transmitir os conteúdos (Sujeito 41)

Separar o coração da razão. (Sujeito 51)

Observa-se que, entre as dificuldades apresentadas pelas professoras em relação às crianças, destacam-se as condições sociais em que as crianças estão inseridas: falta de educação doméstica, carência, falta de hábitos de higiene, falta de afetividade da família, incluindo o lado violento das crianças. Pela frase “separar o coração da razão”, pode-se inferir que as condições sociais das crianças

impulsionam as professoras a falar tanto em dedicação, paciência e amor. Importa lembrar que esses aspectos foram mencionados nos resultados pertinentes à motivação e satisfação das professoras no trabalho, sugerindo que os aspectos que causam dificuldades e que expõem a vulnerabilidade social das crianças poderiam ser superados pelo amor, carinho, dedicação e paciência.

Em relação aos pais, um total de 40 (59,7%) sujeitos assinalou o item correspondente a dificuldades em relação aos pais. A partir da leitura das respostas, chegou-se a três categorias: 1) a visão dos pais em relação ao trabalho das professoras; 2) aspectos relacionais pais e filhos; 3) relação instituição-família.

A categoria mais expressiva foi **relação instituição-família**, que agrupou 72,5% das respostas, que expressam as principais dificuldades das professoras em relação à família:

A falta de parceria de alguns no sentido de estarem mais próximo e ajudar. (sujeito 18)

Assiduidade nos plantões pedagógicos. (Sujeito 26)

A Falta de compromisso de responsabilidade. (Sujeito 49)

Não acompanha os filhos frequentando a escola. (Sujeito 51)

A falta de contato e compreensão dos pais. (Sujeito 54)

Não tem interesse na aprendizagem do filho (Sujeito 55)

O conjunto das respostas apresentadas indica novamente a falta: de parceria, de assiduidade, de compromisso, de interesse, de responsabilidade em relação aos filhos e também de contato com a instituição.

Em seguida, vem um grupo menor de respostas, correspondente a 17,5% de sujeitos que associam as dificuldades relacionadas à família a **aspectos relacionais entre pais e filhos**:

A falta de domínio e limite para com os filhos. (Sujeito 04)

Não sabem educar. (Sujeito 32)

Falta de cuidado dos pais em relação a higiene. (Sujeito 43)

Falta de cuidado e higiene pessoal. (Sujeito 63)

Da mesma maneira que o grupo de respostas da categoria anterior, esse grupo também ressalta a falta, materializada como falhas da família. Se, no grupo anterior, a falta da família era para com a instituição, neste a falta é dos pais para com os filhos. Na visão das professoras, falta aos pais: exercer domínio sobre os filhos e impor-lhes limites; cuidar da higiene das crianças. A falta desses quesitos resulta em dificuldades no trabalho das professoras.

Um grupo menor de respostas (10,0%) associa as dificuldades com a família **à visão dos pais em relação ao trabalho das professoras**, apontando os aspectos que, segundo as professoras, são considerados elementos que dificultam o trabalho que elas desenvolvem:

Pouco reconhecimento. (Sujeito 47)

Alguns não entendem o papel da professora. (Sujeito 58)

Aqueles que acham que professor é igual babá. (Sujeito 59)

As respostas ilustram que o pouco (re)conhecimento dos pais em relação ao trabalho que as professoras realizam é considerado uma das dificuldades que as professoras têm de enfrentar no exercício profissional. Nessa categoria, as professoras se ressentem do fato de serem pouco reconhecidas e de seu papel de professora ser pouco compreendido, como, por exemplo, igualar o ser professor de criança pequena ao ser babá.

Em relação à instituição, um total de 24 (35,8%) sujeitos assinalou a questão. Esse número menor de respondentes pode refletir a situação em que o questionário foi aplicado, que acabou contando com a presença de gestores em muitas das instituições. As respostas foram organizadas em três categorias: 1) aspectos estruturais; 2) aspectos pedagógicos; 3) aspectos relativos à gestão.

Um grupo de respostas, correspondente a 41,7%, associa as dificuldades em relação à instituição a **aspectos relativos à gestão**, sublinhando a falta de respeito profissional, a falta de acompanhamento e de um direcionamento por parte da gestão:

Falta mais respeito para com os profissionais. (Sujeito 29)

Escolhas, a escola deixa ser dirigida pelos pais. (Sujeito 37)

A falta de um acompanhamento contínuo. (Sujeito 38)

As respostas expressam que as dificuldades das professoras em relação à instituição são também inscritas, em sua maioria, sob o signo da falta: falta de valorização profissional e de acompanhamento contínuo do trabalho por parte da instituição. No caso da crítica à participação dos pais, podem-se interpretar esses argumentos de duas formas: como falta (de uma gestão capaz de exercer seu papel) e como omissão (delegação de poder a outrem, que não o professor). De uma forma ou de outra, o fato de a opinião dos pais prevalecer é concebido, pelos sujeitos, como algo negativo para o exercício da profissão, especialmente se associarmos esse grupo de respostas aos anteriores: se os pais não conhecem ou não reconhecem o trabalho das professoras de Educação Infantil, como podem tomar decisões pertinentes a ele?

Outro grupo de respostas, correspondente a 33,3%, associa as dificuldades com a instituição aos **aspectos pedagógicos**, ressaltando novamente a falta; nesse caso, a histórica falta de recursos didáticos e de materiais pedagógicos:

Mais recursos didáticos. (Sujeito 17)

Materiais pedagógicos adequados. (Sujeito 40)

Poucos recursos, pois falta quadro, TV, DVD, som. Temos pouco material. (Sujeito 42)

Falta de materiais. (Sujeito 55)

Com um percentual de 25,0%, a categoria **aspectos estruturais** congrega respostas direcionadas às limitações do espaço físico e à falta de organização da instituição como um todo:

Excesso de crianças na sala de aula. (Sujeito 08)

Relacionada à estrutura da escola, banheiros. (Sujeito 24)

Estrutura e espaço físico. (Sujeito 26)

Pouco espaço físico. (Sujeito 32)

Alguns pontos que faltam organizar. (Sujeito 54)

Em síntese, diante dos dados obtidos, pode-se inferir que os aspectos destacados, nessa questão, como dificuldades na instituição, evidenciam mais algumas carências do ambiente de trabalho. Mesmo em “excesso de crianças na sala”, está implícita uma falta, seja de espaço físico, seja de outra sala, conduzida por outro professor.

Quanto às **dificuldades pessoais**, apenas 32 (47,8%) sujeitos assinalaram a questão e as respostas foram agrupadas em três categorias de análise: 1) condições de trabalho; 2) prática pedagógica; 3) aspectos ligados à formação.

A maior incidência de respostas está associada à categoria **condição de trabalho** (43,7% das respostas), apontando dificuldades de ordens diversas que permeiam o trabalho das professoras, como ilustram as respostas a seguir:

Mais tempo para estudos. (Sujeito 35)

Estudar mais, valorizar-me profissionalmente. (Sujeito 36)

Falta de valorização. (Sujeito 38)

Limites relacionados à falta de material. (Sujeito 43)

Às vezes cansaço físico. (Sujeito 49)

Ter mais tempo para planejar. (Sujeito 61)

Às vezes falta de paciência. (Sujeito 67)

Essas respostas indicam que há, no trabalho desenvolvido pelas professoras, situações que geram um desconforto pessoal, pois a falta de tempo para formação, a falta de tempo para planejar, a falta ou limitação de materiais, a pouca (ou falta de) valorização, o esgotamento físico e a falta de paciência implicam dificuldades que passam a fazer parte da rotina de trabalho junto às crianças.

Quanto à categoria **prática pedagógica**, agrupou 34,4% das respostas, indicando que as professoras estão em busca de melhoria nos métodos para trabalhar com as crianças, apresentando também dificuldades para alcançar objetivos:

O que me falta no momento é uma linha a seguir. (Sujeito 48)

Desânimo, pois, por vezes me sinto frustrada, pois planejo algo e não há modos para colocar em prática ou não sai do jeito que planejei. (Sujeito 55)

Na minha metodologia, pois só tenho quatro meses de experiência. (Sujeito 58)

Em querer que eles aprendam rápido. (Sujeito 62)

Essas respostas apresentam o quanto as professoras que atuam com o grupo etário até três anos estão necessitando de respaldo teórico-metodológico para o exercício da profissão. Ao dizerem “não tem uma linha a seguir” ou “[...] planejo algo e não há modos para colocar em prática [...]”, por exemplo, as professoras evidenciam dificuldades na realização e execução das atividades com as crianças. Na resposta do sujeito 58, há uma indicação de que, com mais experiência, será possível melhorar a metodologia, possivelmente apontando que os conhecimentos adquiridos durante a formação não foram suficientes para o trabalho com crianças menores de três anos, o que o leva a buscar subsídios na experiência profissional.

Por fim, a categoria **aspectos ligados a formação**, com um percentual de 21,9%, indica que as professoras sentem a necessidade de aprimorar o trabalho que realizam por meio da formação, com cursos de capacitação na área ou participação em eventos:

Preciso fazer novos cursos de aperfeiçoamento. (Sujeito 04)

Participar de mais cursos de capacitação. (Sujeito 17)

Fazer especialização voltada para educação infantil. (Sujeito 20)

Por não ter especialização na área nem experiência. (Sujeito 28)

Participar de mais eventos que me ajudem a desenvolver melhor minha aula, com mais dinamismo. (Sujeito 50)

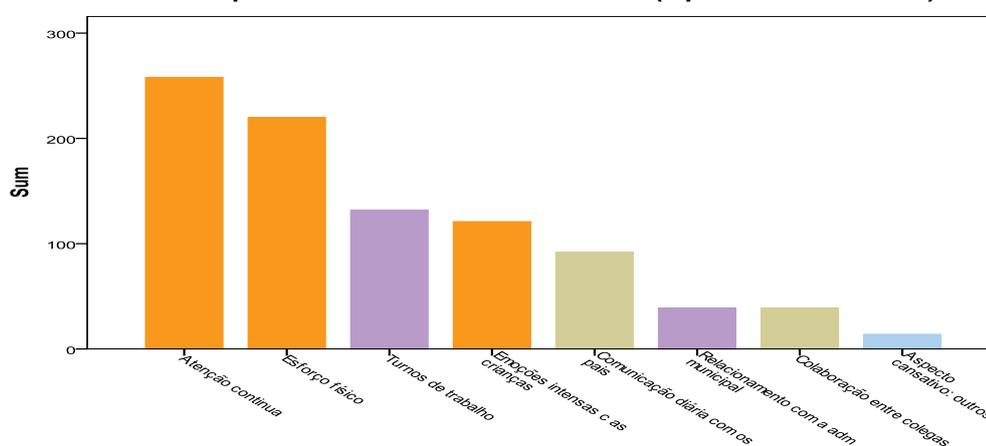
O conjunto de categorias em relação às dificuldades pessoais das professoras no desenvolvimento de seu trabalho indica que essas professoras ressentem-se da falta de tempo para formação, porém entendem que o aprimoramento de sua prática depende dessa formação e de tempo para planejar.

6.2.3.2 Aspectos considerados cansativos pelos professores em seu trabalho

Com o intuito de identificar e compreender quais os aspectos considerados mais cansativos pelos professores em seu trabalho, foi elaborada uma questão com base no questionário de Ongari e Molina (2003), especificamente sobre o cansaço. As autoras assinalam que “o trabalho diário com as crianças, sobretudo se realizado no nível profissional, exigem que os adultos coloquem em prática notáveis energias e capacidades [...]” (ONGARI; MOLINA, 2003, p. 83), defendendo, portanto, a “tese” de que, quando tais práticas não são reconhecidas como parte da profissão, podem gerar o cansaço psicológico.

Diante da indagação sobre quais os aspectos considerados mais cansativos no trabalho de professor de Educação Infantil, os sujeitos atribuíram uma ordem de importância de 1 a 5 para cada um dos elementos que assinalaram. Os cinco aspectos considerados mais cansativos pelos sujeitos são: *atenção contínua* (o primeiro mais importante), o *esforço físico* (o segundo mais importante), os *turnos de trabalho* (o terceiro), as *emoções intensas com as crianças* (o quarto) e a *comunicação diária com os pais* (o quinto), conforme gráfico a seguir.

Gráfico 18. Aspectos considerados cansativos (5 primeiras escolhas)



Legenda:

- Os conteúdos do relacionamento diário com as crianças
- Aspectos institucionais e organizacionais
- Os relacionamentos com os adultos



Os itens apresentados nessa questão foram organizados por Ongari e Molina (2003) em três categorias: 1) *aspectos institucionais e organizacionais* (os turnos de trabalho e o relacionamento com administração municipal); 2) *os conteúdos do relacionamento diário com as crianças* (o esforço físico, atenção contínua e o envolvimento emocional); 3) os relacionamentos com os adultos (os pais das crianças e colegas de trabalho).

Dentre as três categorias de análise, observa-se, no gráfico 18, que os aspectos considerados mais cansativos, por ordem de importância, na rotina de trabalho das professoras de creche, são aqueles diretamente ligados ao cotidiano de quem trabalha com crianças bem pequenas: *atenção contínua* e *esforço físico*. Esses elementos coincidem com os resultados do estudo mencionado:

O cansaço físico é percebido como um resultado importante: este é um resultado muito óbvio, se considerarmos que o trabalho com as crianças pequenas implica um modo de relação centrado na corporeidade, que pode se tornar pesado do ponto de vista físico [...].(ONGARI; MOLINA, 2003, p. 84)

Outro elemento, menos evidente (o quarto), mas intrinsecamente relacionado ao trabalho realizado junto à criança, são as *emoções intensas*, indicando que o envolvimento emocional também é um dos aspectos cansativos do trabalho.

Já as opções *turnos de trabalho* (terceiro elemento mais importante); *comunicação diária com os pais* (quinto elemento mais importante) são itens que mostram que a organização dos turnos de trabalho e essa necessidade de relacionar-se diariamente com os pais são tarefas consideradas cansativas.

Nesse sentido, os aspectos: *atenção contínua*, *esforço físico*, *turnos de trabalho*, *emoções intensas com as crianças* e *comunicação diária com os pais* remetem-nos ao papel profissional que essas professoras precisam desempenhar no ambiente de trabalho, pois, conforme assinalam Ongari e Molina (2003, p. 87):

O papel profissional de um adulto diariamente empenhado no cuidado de crianças pequenas comporta uma série de funções delicadas e pesadas tanto do ponto de vista físico quanto emocional, visto que exigem um bom nível de maturidade emocional do adulto. Passar um dia de trabalho com crianças de menos de três anos implica, de fato, a mobilização pelo adulto, e grandes energias, tanto físicas quanto mentais, porque se exige dele que se apresente à criança como uma pessoa “estruturante”, capaz de ajudá-la

a enfrentar as emoções muito intensas e primitivas que caracterizam as primeiras fases da vida afetiva.

Nesse sentido, os resultados apontam que os conteúdos do relacionamento diário com as crianças são considerados mais cansativos do que aqueles ligados a aspectos institucionais e organizacionais, embora na opção “outros” fossem mencionados aspectos como intolerância da diretora e falta de auxiliares de sala, apontando também esses fatores como cansativos.

6.2.4 Considerações: imagem do trabalho de acordo com os aspectos motivacionais, satisfatórios, as expectativas e as dificuldades

Este tópico contém uma síntese das motivações e satisfações, mostrando os elementos que contribuem para a satisfação pessoal por parte das professoras em relação ao trabalho que desenvolvem. Há, também, os resultados que apontaram o nível de satisfação, ou de insatisfação, diretamente ligados a algumas características do trabalho. Nesse sentido, Ongari e Molina (2003, p. 61-62) explicam que:

[...] o nível de satisfação/não satisfação relativo a diferentes aspectos do trabalho: satisfação pode ser determinada por fatores intrínsecos, ou seja, ligados a elementos constitutivos, específicos, da profissão (por exemplo, no caso da educadora, tipicamente o fato de trabalhar com crianças pequenas), ou então, por fatores extrínsecos, devido às condições de trabalho que caracterizam externamente o tipo de trabalho (por exemplo, o salário, o horário de trabalho). O peso relativo desses dois aspectos na contribuição para a satisfação/não satisfação determina a essência da motivação do trabalho.

A explicação apresenta argumentos que constituem o sentido atribuído pelas professoras participantes da pesquisa aos aspectos que as deixam satisfeitas e não satisfeitas.

No que concerne à imagem do trabalho quanto à motivação, as professoras apresentaram o fato de estarem exercendo a profissão de que gostam e o de ser um trabalho realizado junto à criança pequena, destacando, como fatores intrínsecos do

trabalho, os sentimentos que permeiam a relação, os avanços que as crianças apresentam no decorrer do cotidiano e o bom relacionamento com os colegas. Junto às motivações, surgem aspectos não tão motivacionais, sendo os elementos mais evidentes os fatores ligados diretamente à instituição, como estrutura, espaço físico, falta de materiais, além da falta de valorização profissional e de remuneração adequada.

O que promove a satisfação no trabalho da professora de Educação Infantil são justamente aqueles fatores anteriormente mencionados como motivacionais, pois as professoras sentem-se satisfeitas no relacionamento com as crianças, enfatizando a afetividade e o carinho que as crianças expressam como forma de reconhecimento do trabalho realizado. Os sujeitos (professoras) apresentam também o desenvolvimento das crianças como um dos fatores que estimulam a satisfação no trabalho. As professoras deixam transparecer a importância de atividades que promovam os cuidados corporais, pois estas representam a preocupação com as necessidades das crianças, concebidas pelas professoras como seres frágeis e carentes.

Quanto aos elementos não satisfatórios, correspondem aos fatores mais extrínsecos ao trabalho, como falta de reconhecimento profissional e remuneração inadequada. Esses fatores impulsionam as representações sociais construídas no trabalho desse grupo de professoras, que estão associadas às vivências de trabalho e ao contexto social em que as instituições estão inseridas.

Nesse sentido, os aspectos apresentados para a motivação/não motivação, satisfação/não satisfação coincidem com o que foi apresentado pelas professoras com relação à sua expectativa: 61,2% dizem-se suficientemente satisfeitas com o trabalho.

Nas dificuldades, o que prevalece são aquelas em relação às crianças, ressaltando-se o contexto social em que vivem. Em relação às dificuldades com os pais, há uma forte evidência da tensão existente na relação instituição – família e um distanciamento dos pais e da própria instituição, fato que demanda uma investigação mais aprofundada. A questão da tensão na relação creche - família foi abordada em Haddad (2002), para quem essas dificuldades no relacionamento entre creche e família podem ser trabalhadas mediante uma “abertura de portas” da instituição às

famílias, mas com o foco na criança. Assim, familiares e professoras desviam o olhar dos conflitos e pode emergir a possibilidade de se vivenciar uma mudança nos relacionamentos. Na experiência relatada por Haddad, profissionais e família puderam perceber que a criança gostava de estar com a mãe e sentia falta da creche também, o que conduziu à compreensão de que a creche não substitui a família, nem a família a creche, mas que ambas se complementam.

Quanto aos aspectos que causam dificuldades em relação à instituição, o que prevaleceu foram as dificuldades com a gestão, indicando uma possível insatisfação, por parte das professoras entrevistadas, com a falta de um acompanhamento contínuo e de valorização. Já no âmbito das dificuldades pessoais, há, por parte das professoras, um descontentamento quanto à falta de tempo para estudar e quanto a lidar com a escassez de materiais pedagógicos.

Entre as dificuldades das professoras em relação ao trabalho, o que prevalece são as dificuldades em relação às crianças e, com menor expressividade, as dificuldades em relação à instituição (gestão), com destaque aos aspectos mais cansativos no trabalho, como o esforço físico e a atenção contínua. Em algumas respostas, aspectos ligados à gestão foram apontados como menos cansativos.

Em síntese, para as professoras há uma ênfase maior no gostar do que fazem e no fato de exercerem o trabalho junto às crianças, fatores que nos oferecem a imagem do trabalho que essas professoras elaboram. Os elementos que promovem dificuldades no exercício da profissão são aqueles mais direcionados à falta de reconhecimento da família, ao comportamento das crianças, à falta de espaço físico, de materiais, de tempo para planejar, de planos de cargos e carreira (sob responsabilidade do poder público), além da baixa remuneração e da desvalorização da profissão.

Assim, essa imagem do trabalho construída pelas professoras em face dos fatores que causam satisfação e não satisfação, motivação e não motivação, da expectativa na profissão e das dificuldades no exercício profissional permite-nos o conhecimento dos aspectos que condicionam a opção por determinadas práticas e ações exercidas por essas professoras no cotidiano com as crianças.

6.3 Imagem do campo profissional e do profissional

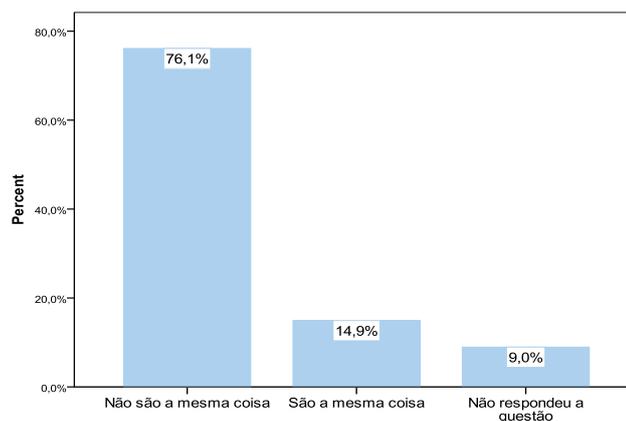
Este tópico foi estruturado levando em consideração a divisão histórica da creche e pré-escola, com o intuito de identificar se as marcas da trajetória dessas instituições (HADDAD, 2007) exercem influência na imagem que as professoras têm do campo profissional e da profissão. Para analisar a imagem que os professores de Educação Infantil têm sobre a área profissional em que atuam, as questões destinadas a alcançar esse objetivo apresentam os aspectos de diferenciação para professor de creche e pré-escola na visão dos respondentes (questões: 18, 19, 20) e as características para o (a) bom (boa) e mau (má) professor (a) de creche e pré-escola (questões: 21, 22, 23, 24).

6.3.1 Creche e pré-escola: aspectos de diferenciação

Diante da indagação “É importante que você saiba que creche e pré-escola são ou não são a mesma coisa?”, foi solicitado que as professoras assinalassem uma opção e em seguida explicassem o porquê da escolha.

De uma perspectiva quantitativa, um percentual de 76,1% respondeu que creche e pré-escola não são a mesma coisa, e apenas 14,9% afirmaram que creche e pré-escola são a mesma coisa, conforme mostra o gráfico:

Gráfico19. Diferenciação: creche e pré-escola



Para o processamento das justificativas que as professoras apresentaram para a opção que assinalaram, optou-se por utilizar procedimentos da análise de conteúdo, de que resultaram três categorias de análise: **natureza, função e objetivo**, incluindo o sentido que as professoras atribuíram para creche e pré-escola, como espaços diferenciados para a criança; **orientação pedagógica específica**, considerando as atividades mencionadas pelas professoras como específicas para creche e pré-escola; e **estrutura e funcionamento**, englobando as justificativas que apresentam distinção nos modos de funcionamento segundo o período de atendimento (integral ou parcial) e a faixa etária das crianças que estão na creche ou pré-escola.

A categoria **natureza, função e objetivo** congrega um percentual de 40% das justificativas, sendo a mais abrangente dentre as categorias. Nessa categoria, as professoras põem em evidência aquilo que consideram ser a função e o objetivo da creche e pré-escola, conforme se identifica nas justificativas a seguir transcritas:

Porque tem responsabilidades e objetivos diferenciados. (Sujeito 09)

Porque na creche elas são mais dependentes e na pré-escola vai criando uma independência maior. (Sujeito 12)

Porque na creche as crianças são menores precisam de mais atenção, ainda usam fraldas. (Sujeito 16)

[...] Pré-escola a função social é obrigatória, normas e etc. (Sujeito 20)

Porque na creche a criança passa mais tempo e têm a instituição como sua casa. (Sujeito 25)

A pré-escola é o início da vida escolar dos alunos e também o momento em que eles entendem isso. (Sujeito 28)

Creche cuidar e educar. Pré-escola educar e cuidar. (Sujeito 34)

Creche é mais voltada para o bem-estar físico da criança. Pré-escola é voltada para aprendizagem. (Sujeito 36)

Creche é o local de acolher, cuidar e etc. Pré-escola espaço educacional. (Sujeito 56)

Com esses resultados, observa-se que as professoras participantes da pesquisa reconhecem que creche e pré-escola são diferentes, pois apresentam funções e objetivos distintos, mostrando-as como espaços dissociados de cuidado e educação (respectivamente).

As justificativas correspondentes a uma parcela de 34% concentram-se em torno da categoria **estrutura e funcionamento**, em que as professoras mencionam como distinção entre creche e pré-escola o tempo de permanência das crianças nesses dois espaços, além de levarem em consideração a faixa etária:

Porque a creche é designada aos alunos do maternal, logo chegam à escola no horário da manhã e permanecem até o horário da tarde, ou seja, horário integral. (Sujeito 05)

Porque na creche fica em horário integral. (Sujeito 07)

*Porque em creche o cuidar é maior, pois a criança permanece o dia inteiro (Sujeito 23)
Creche é destinada a criança de dois a três anos e pré-escola crianças de quatro a cinco anos. (Sujeito 26)*

Porque são etapas diferentes da educação infantil. Zero a três anos, creche, crianças em horário integral. Quatro a cinco, pré-escola e as crianças ficam apenas um horário. (Sujeito 29)

As justificativas apresentam uma distinção entre creche e pré-escola definida pelo tempo de permanência da criança na instituição, indicando que o período integral é destinado às crianças menores de três anos. Quanto à distinção por faixa etária, observa-se que, em algumas das respostas, as professoras apresentam que a faixa etária na creche é a partir de dois anos, evidenciando como referência para tal distinção a instituição em que trabalham, não se reportando à divisão etária estabelecida pela LDB.

Um grupo menor de justificativas, correspondente a 26%, se associa à categoria **orientação pedagógica específica**. As professoras acentuam que a diferença entre creche e pré-escola se dá nas atividades, no direcionamento pedagógico que as atividades têm (ou não) no cotidiano do trabalho junto com as crianças:

O trabalho na creche é totalmente diferente da pré-escola, ele envolve muita habilidade no brincar, cuidar, relação família e instituição, criatividade e paciência. (Sujeito 24)

Porque a creche trabalha com crianças desenvolvendo seus aspectos de: coordenação motora, linguagem oral e socialização. Pré-escola: preparação e inserção dos conteúdos, a linguagem oral e escrita entre outros. (Sujeito 27)

Na creche as crianças passam os dois turnos e um dos turnos é voltado para recreação junto com aprendizagem. (Sujeito 31)

Cada uma tem atitudes pedagógicas específicas. (Sujeito 33)

A creche é mais trabalhar jogos e brincadeiras e pré-escola é mais aprendizado. (Sujeito 35)

[...] Na pré-escola já podemos inserir a prática educativa e alfabetização. (Sujeito 51)

Creche é mais o cuidar brincando, e pré-escola é cuidar, brincar e alfabetizar. (Sujeito 58)

As respostas acima indicam que há uma distinção entre as atividades que são trabalhadas com as crianças na creche e na pré-escola. De um lado, as atividades que enfatizam os cuidados, a recreação, o lúdico, além daquelas consideradas específicas para crianças bem pequenas, são associadas à creche; de outro, a aprendizagem, o início da prática educativa e as atividades voltadas especialmente para a alfabetização são vinculadas à pré-escola.

Em suma, esse grupo de justificativas estabelece as distinções entre creche e pré-escola compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa, ficando evidente a imagem da creche como espaço para receber a criança em período integral, oferecendo cuidados pessoais e brincadeiras, e a da pré-escola como locus de ensino-aprendizagem.

É significativo observar que, nas respostas, o cuidar é específico da creche e, portanto, “vem primeiro”; posteriormente, vem o educar; já na pré-escola, a ênfase é para o educar, e o cuidar praticamente se silencia, como se fossem atividades excludentes. Pode-se inferir, portanto, que, para as professoras em questão, o ingresso na pré-escola implica perda dos cuidados e da ludicidade oferecidos na creche, em favor de ações pedagógicas ou escolares, de práticas efetivamente educativas.

Também importa mencionar que as imagens de criança elaboradas pelas professoras tendem a considerá-la, na creche, como dependente, demandando apenas cuidados físicos e bem-estar, em detrimento do desenvolvimento, dos avanços e conquistas que foram mencionados nas respostas pertinentes aos aspectos que causam satisfação na profissão, pois a criança da creche, do modo como foi descrita nas justificativas, não está sujeita a práticas que envolvam aprendizagem. A aprendizagem é representada, nesses enunciados, como destinada a crianças maiores de três anos, pois os sujeitos afirmam ser a pré-escola o momento em que se inicia a aprendizagem, o desenvolvimento, o início da formação, o momento da linguagem oral e da inserção de conteúdos. O

desenvolvimento da criança é apenas percebido e mencionando quando se encontra atrelado à inserção da alfabetização, que ocorre, segundo as professoras, apenas na pré-escola.

Para um grupo menor de professoras, **creche e pré-escola são a mesma coisa**, e as justificativas pertinentes foram agrupadas em duas categorias: **natureza, função e objetivo** (10,4%) e **orientação pedagógica específica** (2,9%).

A categoria **natureza, função e objetivo** (10,4%) é composta das justificativas que consideram creche e pré-escola guiadas pela mesma função e objetivo:

Porque a creche também é uma preparação para o que vem a seguir. (Sujeito 46)

Porque ambas são instituições educacionais e não mais assistencial, por exemplo, a creche de antes. (Sujeito 64)

Porque cuidam da criança na sua formação educacional e social. (Sujeito 65)

Porque você irá trabalhar nos dois lugares com crianças pequenas que necessitam das mesmas coisas: cuidado, atenção, zelo, carinho, educação e etc. (Sujeito 42)

Com percentual menos expressivo, a categoria **orientação pedagógica específica** (2,9%) engloba as justificativas que apresentam creche e pré-escola desempenhando atividades que priorizam o desenvolvimento da criança:

Apesar das crianças na creche ficarem em horário integral é desenvolvido com elas todo um trabalho pedagógico. (Sujeito 39)

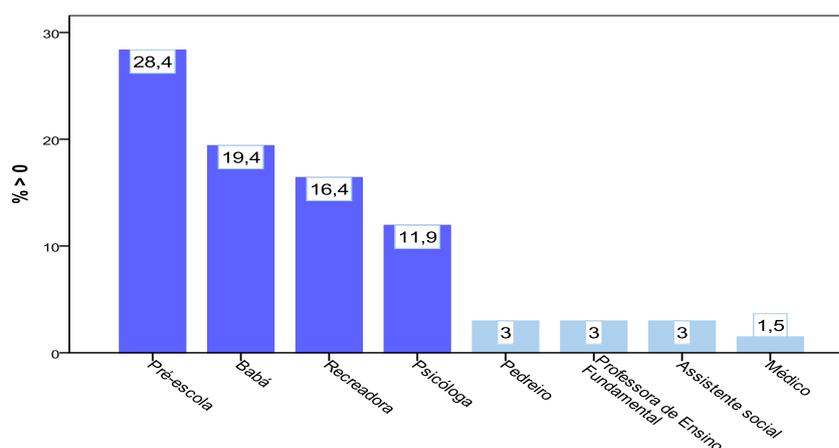
Porque os alunos de creche têm que ter a mesma possibilidade de aprender que os alunos de pré-escola. (Sujeito 66)

As justificativas que compõem as duas categorias indicam que o desenvolvimento integral deve ser priorizado na Educação Infantil, mostrando a proximidade entre as duas etapas e enquadrando ambas como Educação Infantil, e não como instituições distintas. Para esse pequeno grupo de entrevistadas, as crianças estão sujeitas às mesmas possibilidades de aprendizagem, argumentos sustentados pelo percentual de 13,3% das professoras participantes da pesquisa.

6.3.2 Aspectos de diferenciação do profissional de creche e pré-escola

Com a intenção de identificar, na visão dos sujeitos, qual profissão mais se aproxima da de professor de creche e de pré-escola, foram disponibilizadas algumas opções para que indicassem apenas uma. O gráfico 20 mostra os resultados.

Gráfico 20. A profissão que mais se aproxima da de professor de creche



Do total de 67 professoras participantes da pesquisa, 28,4 % afirmaram que a **profissão de professora de creche** é mais próxima à de professor de pré-escola; em seguida, à de babá (19,4%); em terceiro lugar, à de recreadora (16,4%), ficando a profissão de psicóloga com 11,9%, em quarto lugar. Interessante observar que, para apenas 1/3 dos sujeitos, há uma equiparação entre ser professor de creche e ser professor de pré-escola, mostrando ser a mesma profissão. Outra parte dos sujeitos situa o professor de creche mais próximo à babá, o que nos leva a questionar se esses sujeitos estão registrando a visão deles ou a visão do outro sobre a profissão. Essa observação é pertinente, porque, durante a aplicação do instrumento de pesquisa, as professoras perguntavam se era possível assinalar mais de uma opção. Para justificar essa indagação, as professoras comentavam entre si³⁵, no momento da aplicação do questionário, que os pais as veem como babás, conforme ilustram os exemplos a seguir transcritos:

³⁵ Os comentários foram registrados no momento da coleta. As falas das professoras fazem parte das anotações do diário de campo em 2010.

Bom, para os pais somos babás [...]

As crianças chegam do jeito que saem da cama [...]

[...] Tenho uma aluna que a mãe manda as calcinhas molhadas para que eu coloque para secar [...] Acho que a mãe não tem tempo e pede para que eu faça.

A Mãe chegou dizendo: - Não deixe ela correr para não ficar cansada... Já pensou! - Quem corre cansa, até isso [...]

Tenho um aluno que tem o cabelo grande e a mãe pede para passar dois tipos de óleos, um de amêndoas e outro de babosa. Eu disse para ela que o melhor é deixar o cabelo dele curto, pois do jeito que está incomoda a criança, e é complicado [...]

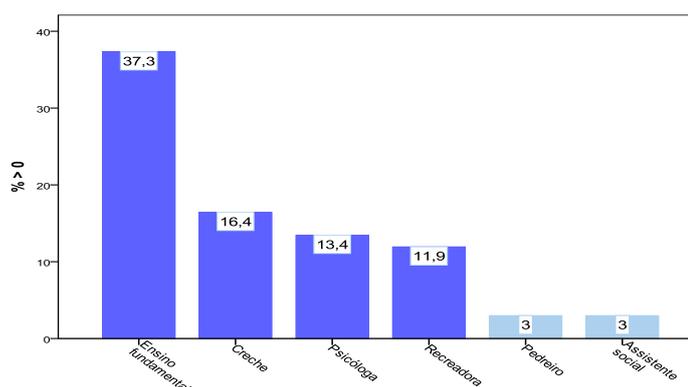
[...] teve uma mãe que chegou dizendo: - Olhe! Ela chegou em casa com tosse, e em casa não dou nada gelado, deve ter sido aqui... - Não deixe ela tomar nada gelado... Aí, eu tenho que dizer o que? – Sim, patroa! (risos) [...]

Esses comentários expressam o quanto as famílias consideram o trabalho das professoras de creche semelhante ao trabalho de babá. Não podemos desconsiderar o fato de que a visão do outro interferiu muito na imagem de profissão que as respondentes têm. Além disso, se levarmos em consideração o reconhecimento profissional revelado em resposta à questão já mencionada para o nível de insatisfação, observaremos que as professoras já evidenciaram essa ausência de reconhecimento sobre a profissão como um dos aspectos que causam insatisfação no trabalho.

Quanto às outras opções, as que tiveram uma incidência menor de escolhas, foram recreadora e psicóloga, uma representação cujos fios se encontram disseminados nas respostas anteriores, já comentadas no início deste capítulo, especialmente na representação da profissão para si, para a família e para o outro.

O gráfico 21 mostra a profissão que, para o professor de pré-escola, mais se aproxima da sua:

Gráfico 21. A profissão que mais se aproxima da de professor de pré-escola



Para um grupo expressivo de sujeitos, a profissão de professor de pré-escola é próxima à profissão de professor do ensino fundamental (37,3%); para outro, à de professor de creche (16,4%). Essa semelhança foi apontada por grupo menor em relação ao anterior, porém o resultado é significativo, à medida que pode ser relacionado às respostas pertinentes à representação das diferenças ou semelhanças entre creche e pré-escola, bem como entre “cuidar” e “ensinar conteúdos”, registradas em itens anteriormente discutidos.

Com percentuais menos expressivos, surgem: psicóloga (13,4%) e recreadora (11,9%), resultado semelhante ao que foi apontado em relação ao professor de creche.

De acordo com os resultados, é possível inferir que as professoras, quando buscam outra profissão que mais se assemelhe ao trabalho de professora de Educação Infantil, em específico daqueles professores que atuam com o grupo etário de zero a três anos, estão ancorados na imagem de professor de pré-escola, enquanto professor de pré-escola ancora-se em professor do Ensino Fundamental.

6.3.3 Características de um bom/mau professor de creche e pré-escola

Como forma de melhor identificar as diferenças e semelhanças profissionais existentes entre os professores de creche e pré-escola, foi solicitado que os sujeitos indicassem características que descrevessem um bom ou mau professor de creche e de pré-escola. A análise das respostas contou com a ajuda do *software* ALCESTE, o que possibilitou uma classificação hierárquica dos discursos dos sujeitos.

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

As respostas obtidas a partir da opção “o que consideram ser uma má professora de creche” (questão 21) representam 72% do *corpus* processado pelo ALCESTE, correspondente a 66 Unidades de Contexto Elementar (UCEs),

resultando em duas classes, assim distribuídas: Classe 1 – 15 UCEs (31% do *corpus* analisado); a Classe 2 – 33 UCEs (69%):

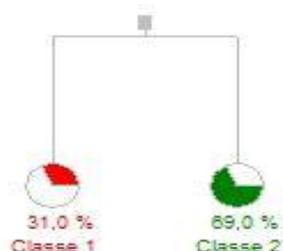


Ilustração 7. Dendrograma de relação entre classes – questão 17

Com base nas palavras mais significativas em cada classe indicada pelo ALCESTE, foi possível tecer uma análise interpretativa, apresentando os resultados em cada classe e relacionando-os entre si.

A classe 1 abrange 31% do material processado pelo *software* ALCESTE, sendo composta por 15 UCEs. Os grupos de respostas que compõem a classe 1 evidenciam aspectos voltados ao trabalho que as professoras realizam, destacando o não gostar do que faz, o não gostar de criança e a falta de possíveis competências em relação àquilo que se espera das professoras de creche. As palavras mais significativas foram: faz (6); gosta (6); gostar (1); profissão (4); trabalhar (3); trabalho (1); amor (3):

Não gosta de crianças, acima de tudo. (Sujeito 10)

Não tem compromisso, é irresponsável, não faz seu trabalho principalmente com amor. (Sujeito 11)

Não ama o que faz, trabalha só pelo salário. (Sujeito 23)

Não tem amor à profissão, não gosta de criança, sente-se frustrada por não estar na (profissão) desejada. (Sujeito 41)

Não conhece o desenvolvimento cognitivo, não tem uma formação para trabalhar com crianças pequenas e não gosta de crianças. (Sujeito 52)

Não tem paciência, não ama o que (faz), está no lugar errado. (Sujeito 53)

Não tem paciência nem amor pelas crianças, esta é a base para trabalhar na creche, ou em qualquer profissão, tem que gostar do que faz. (Sujeito 55)

Destaca-se, como uma das principais características de uma má professora de creche, não gostar de criança e não amar o que faz, seguida de falta de paciência. Assim, a presença dessas características – gostar de criança, amar o que faz e ter paciência – expressa possíveis competências esperadas em uma professora que trabalhe com crianças muito pequenas. Há, também, as respostas que evidenciam, como traço constitutivo do perfil da má professora de creche, o estar no trabalho apenas pelo salário, ou a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança; respostas que apontam para a necessidade de formação específica para atuar junto a crianças pequenas e, mais uma vez, a de demonstrar amor pela profissão (e não interesse por uma remuneração).

A classe 2 é a de maior abrangência, com 69% do *corpus* analisado pelo ALCESTE, correspondente a 33 UCEs. Essa classe é composta das seguintes palavras mais significativas: crianças (20); criança (10); necessidades (4); necessidade (1). No conjunto de respostas que integram essa classe, há uma predominância da palavra “criança”, mas o sentido das respostas é direcionado às ações que o professor **não** realiza no trabalho mediante as necessidades da criança, mostrando aspectos que caracterizam o mau professor de creche:

É aquele que prevê apenas os cuidados básicos de alimentação e higiene sem se preocupar verdadeiramente com a criança, ou seja, que não dá carinho e atenção. (Sujeito 01)

Não é atencioso, é indiferente com as crianças, não (se) preocupa (com) o desenvolvimento. (Sujeito 12)

Não tem atenção às necessidades das crianças. (Sujeito 18)

Não interagem bem com as crianças e criticam suas ações. (Sujeito 20)

Não se profissionaliza; não coloca em prática o que sabe e não se relaciona bem com as crianças. (Sujeito 30)

Apresenta comportamento agressivo no trato com as crianças, não tem habilidade para lidar com os pais, colegas de profissão. (Sujeito 24)

*Não tem paciência com as crianças, é desorganizada, não é dinâmica, etc. (Sujeito 38)
Vê a criança como um depósito isto é: não permitir que a criança busque, troque experiências. Que não estimula as crianças a buscarem conhecimento vê apenas a questão de cuidar, alimentar e brincar sem direcionamento. (Sujeito 54)*

Grita com as crianças para que fiquem quietas e sentadas todo tempo. (Sujeito 59)

As respostas que compõem a classe 2 expressam as possíveis ações e competências que são necessárias para um professor que trabalha com crianças muito pequenas. A partir disso, o mau professor é caracterizado como aquele que não provê as necessidades básicas da criança, que não tem atenção, paciência, é desorganizado, com pouca dinâmica, agressivo. Há respostas que indicam, também, como mau professor de creche, aquele que não entende o comportamento da criança e inibe-a de um comportamento mais ativo. O mau professor de creche também é associado àquele que não tem formação necessária para atuar com crianças, indicando que há necessidade de um profissional com formação e comprometimento com o trabalho. Mesmo indicando esses aspectos, o que prevalece nas características de um mau professor é: a falta de carinho, de atenção, o não gostar de criança, o não se preocupar com o seu desenvolvimento, e apenas cuidar e alimentar, sem pensar nas demais necessidades da criança. Enfim, um(a) mau (má) professor (a) é aquele (a) que não atende às necessidades integrais da criança.

6.3.3.2 Um(a) bom(boa) professor(a) de creche

Com o auxílio do *software* ALCESTE, foram obtidas duas classes. A classe 1, composta por 36% do *corpus*, representa um total de 20 UCEs; a classe 2 comporta 36% do *corpus*, contendo 36 UCEs.

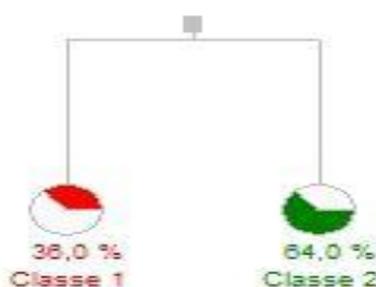


Ilustração 8. Dendrograma de relação entre classes – questão 21

A classe 1 apresentou contornos bem nítidos para gostar do que faz e aptidões das professoras como as principais características para ser uma boa professora de creche. Nessa classe, as palavras mais significativas foram: gosta (10); goste (1); faz (7); amor (5); ama (4); amoroso (1); responsabilidade (4):

É dedicado, sensível, gosta do que faz. (Sujeito 09)

Gosta de crianças dando-lhes a atenção necessária. (Sujeito 10)

Precisa ter compromisso, responsabilidade, amor, determinação, motivação e perseverança. (sujeito 11)

Acolhedor, amigo, cativante, carinhoso, amoroso, educado e o mais importante, goste de crianças. (Sujeito 22)

É aquela que gosta do que faz, que tem vocação e o principal que é o amor pelas crianças. (Sujeito 46)

Ama o que faz e tem responsabilidade com suas crianças por dependerem (de) nós para obter um bom desenvolvimento. (Sujeito 50)

Observa-se que, nessa classe, a grande ênfase é dada às competências pessoais necessárias para o professor de creche: gostar do que faz; gostar de crianças; ter compromisso; ter responsabilidade; ser acolhedor; ser carinhoso e amoroso. Esses descritores indicam que, para ser um bom professor de creche, as aptidões pessoais de cunho afetivo são mais importantes que as de cunho profissional.

A classe 2 é mais abrangente que a classe 1, pois contém 64% (36 UCEs) do material aproveitado pelo ALCESTE. As palavras mais significativas destacadas pelo marcador de discurso do *software* foram: necessidades (7); necessidade (1); cuida (4); cuidando (1); cuidar (1); respeito (4); respeita (2); respeitada (1); respeitar (1); brinca (3); brincar (1); dedicação (4); dedica (2); dedicado (1); entende (2); entender (2):

Cuida, brinca, ensina e aprende com sua prática, e caminha junto com os pais na educação da criança. (Sujeito 04)

*Que cuida das crianças e procuram entender suas necessidades. (Sujeito 15)
Percebe os limites dos alunos e os ajuda a superá-los, como ensinar a usar o banheiro, promover um ambiente bem dinâmico para que ele aprenda a dar os primeiros passos, com segurança, contar história pular e correr. (Sujeito 16)*

Aquela que esta preparada para trabalhar com as necessidades que as crianças exigem. (Sujeito 17)

Está disposto a adentrar no universo infantil, compreendo e respeitando as limitações das crianças. (Sujeito 26)

Ama sua profissão, cuidando das crianças: com dedicação, dando limites sabendo respeitar os níveis de aprendizagem de cada um, etc. (Sujeito 53)

Destacam-se, nas repostas, as ações que elas, na condição de professoras, consideram específicas a quem trabalha com crianças bem pequenas, tais como: estar atenta às necessidades da criança, ajudar as crianças a superar limites, prover cuidados à criança e, também, brincar. Observa-se, nessa classe, uma ênfase maior nas ações que permeiam o cotidiano das professoras junto às crianças e promovem o seu desenvolvimento.

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

Para essa questão, o ALCESTE identificou 63 Unidades de Contexto Elementar (UCEs), correspondentes a 60% do *corpus* analisado, de que resultaram duas classes de análises, assim distribuídas: Classe 1, com 15 UCEs (39%), e Classe 2, com 23 UCEs (61%):

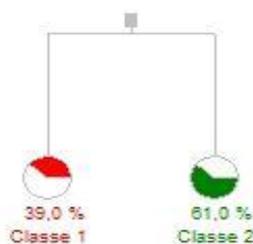


Ilustração 9. Dendrograma de relação entre classes – questão 22

A classe 1 é composta por 15 UCEs, correspondentes a 39% do material analisado pelo ALCESTE. As palavras mais significativas são: gosta (5); goste (1); faz (3); fazer (1):

Apenas transmite conhecimento. (Sujeito 04)

Não gosta do que faz. (Sujeito 09)

Não tem amor à profissão, não gosta de criança, sente-se frustrada por não estar na profissão desejada. (Sujeito 41)

Não procura adquirir novos conhecimentos e não gosta do que faz. (Sujeito 64)

Só quer alfabetizar sem pensar no lúdico. (Sujeito 51)

Que não gosta de crianças. (Sujeito 52)

Não se preocupa se a criança esta bem aprendeu, ou, não, por ele tanto faz, pois no final do mês vai receber o salário mesmo. (Sujeito 55)

Nas respostas que compõem essa classe, observa-se que o não gostar do que faz e o não gostar de crianças são as principais características para ser mau (má) professor(a) de pré-escola. Há também respostas que expressam que o mau (má) professor(a) é aquele(a) que não vai em busca de novos conhecimentos, nem está interessado(a) na aprendizagem da criança, ou até mesmo aquele(a) que se encontra na profissão apenas pela satisfação financeira. Outras respostas indicam como características aquele(a) professor (a) de pré-escola que enfatiza o transmitir conteúdos, ou o alfabetizar sem valorizar o lúdico, indicando que o(a) mau(má) professor(a) de pré-escola não deve apenas visar a aspectos diretamente relacionados à preparação para mais uma etapa educacional.

A classe 2 contém mais Unidades de Contexto Elementares - 23 UCEs, correspondentes a 61% do *corpus*. As palavras que receberam destaque como mais significativas foram: criança (8); crianças (6); respeita (5); desenvolvimento (5); alunos (3); aluno (2); ser (3). Destacam-se, nas respostas, como características para ser mau (má) professor(a) de pré-escola, o fato de não respeitar o desenvolvimento e não possibilitar uma aprendizagem prazerosa:

Descompromissado, irresponsável, desanimado, etc. (Sujeito 11)

É aquele que pula as etapas do desenvolvimento da criança, que quer a todo custo alfabetizá-la na educação infantil. (Sujeito 13)

Não tem paciência com os alunos, e nem da à mínima para o que eles fazem. (Sujeito 16)

Não compreende a individualidade de cada criança, a fase de desenvolvimento da mesma. (Sujeito 17)

Não respeita os limites da criança, não tem firmeza e nem carinho, e impaciente e mal humorado. (Sujeito 36)

Esquece que seus alunos são crianças e tenta robotizá-los, condicioná-los. (Sujeito 40)

Não respeita o desenvolvimento da cada criança, não possibilita uma aprendizagem prazerosa. (Sujeito 54)

Não respeita a fase de desenvolvimento da criança, e deixa que fiquem no mesmo lugar sem se movimentar e acha que e quem manda na sala. (Sujeito 59)

As respostas acima ilustram que o(a) mau (má) professor(a) de pré-escola é aquele(a) que não acompanha corretamente o desenvolvimento da criança, não demonstrando respeito à fase em que a criança se encontra, impulsionando etapas antes do momento apropriado, coibindo a criança de movimentos. Há respostas que mencionam como características desse(a) mau(má) professor(a) a falta de algumas competências, como não ter paciência, ser descompromissado e até irresponsável. Fica evidente, nas respostas que compõem essa classe, que há um grupo de professoras compartilhando a ideia de que o(a) professor(a) de pré-escola precisa atender para a especificidade do desenvolvimento da criança, ou seja: este é um dos atributos necessários para o desenvolvimento de um bom trabalho na pré-escola.

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

A classificação hierárquica descendente do ALCESTE considerou 72% dos segmentos de textos processados, correspondendo a um total de 61 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) e organizou o discurso em duas classes, com as unidades assim distribuídas: Classe 1 – 15 UCEs (34% do *corpus* analisado) e Classe 2 – 29 UCEs (66%). Essas classes foram apresentadas pelo *software* por meio de um dendrograma:

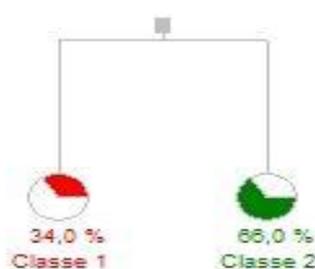


Ilustração 10. Dendrograma de relação entre classes – questão 23

A classe 1 constitui-se de 34% do material aproveitado pelo programa ALCESTE. Ela é composta por 15 UCEs, com as seguintes palavras mais significativas: gosta (7); faz (5); sua (4); seu (3). As respostas que compõem essa classe expressam que o(a) bom(boa) professor(a) de pré-escola é aquele(a) que

gosta do que faz, mediante a apresentação de algumas características pessoais necessárias para torná-lo(a) assim:

Que esta crescendo junto com sua criança, aquela que gosta realmente; quer que o aluno progrida; e uma professora alfabetizadora. (Sujeito 14)

Planeja previamente o seu trabalho, utiliza jogos e o apoio pedagógico como subsidio na prática diária. (Sujeito 39)

E aquela que procura sempre se atualizar e que está ali porque gosta do que faz. (Sujeito 46)

Responsável, compromissado, ama o que faz e busca estudar. (Sujeito 49)

Ama o que faz e tem responsabilidade com suas crianças por dependerem de nos para obter um bom desenvolvimento. (Sujeito 50)

Gosta do que faz, respeitando, ensinando, dando limites, etc. (Sujeito 53)

Gosta de criança e exerce a sua função com competência e responsabilidade. (Sujeito 63)

As respostas obtidas nessa classe indicam que um(a) bom(boa) professor(a) de pré-escola faz o que gosta por meio de competências e saberes diversos, imprescindíveis ao cotidiano de trabalho.

Observa-se que as respostas dessa classe apontam algumas facetas consideradas próprias do(a) professor(a) de pré-escola: ensinar; definir limites; ter respeito; gostar de crianças; ter responsabilidade; fazer que o aluno progrida; alfabetizar; utilizar jogos como subsídios pedagógicos da prática; estar sempre estudando e atualizando-se. Essa classe mostra que o(a) bom (boa) (a) professor(a) de pré-escola necessita de habilidades e saberes que favoreçam a aprendizagem das crianças, fazendo, possivelmente, uma referência ao momento de alfabetização.

Já a classe 2 contabiliza 66% do material processado pelo *software* ALCESTE, sendo constituída por um total de 29 UCEs. Essa classe é composta das seguintes palavras mais significativas: alunos (8); aprendizagem (6); aprender (4); aprendiz (1); aprendizagem (1):

Que utiliza os conhecimentos prévios dos alunos para trabalhar e alcançar os objetivos planejados. (Sujeito 01)

Está sempre alegre, e dinâmico, criativo e está atento às necessidades de seus alunos. (Sujeito 02)

Media os conhecimentos, leva os alunos a refletir, a pesquisar, a conhecer, a aprender e apreender. (Sujeito 04)

Prepara os seus alunos para novas fases de aprendizagem. (Sujeito 47)

Cuida dos alunos com dedicação, amor e carinho. (Sujeito 31)

É dinâmica; respeita as diferenças individuais; promove um ambiente de aprendizagem divertido. (Sujeito 16)

É aquela que esta atenta para o desenvolvimento dos alunos e colabora para o avanço dos mesmos. (Sujeito 60)

Observa-se, no conjunto de respostas que constituem a classe 2, a presença expressiva da palavra “alunos”, associando-os à aprendizagem, destacando a preocupação de que a criança avance na aprendizagem como uma das tarefas essenciais para ser considerado(a) um(a) bom(a) professor(a) de pré-escola. Outros aspectos presentes nas respostas são: ser dedicado(a), dinâmico(a), criativo(a), prover amor e carinho.

O conjunto de respostas da classe 2, embora mais abrangente que o da classe 1, enfatiza o trabalho realizado na pré-escola como de início da escolarização, o momento privilegiado da aprendizagem, para a qual é necessário planejamento intencional de atividades que estimulem e promovam avanços nas crianças.

6.3.4 Considerações: aspectos de diferenciação do campo profissional (creche e pré-escola) e do profissional (bom e mau professor)

Nos resultados apresentados neste tópico, temos uma síntese da imagem do campo profissional, referente aos aspectos que, segundo as professoras, oferecem uma diferenciação entre creche e pré-escola. Quanto aos resultados para a diferenciação entre o profissional que atua na creche e o que atua na pré-escola, foi possível perceber uma forte diferença no papel desses dois profissionais. A compreensão da dinâmica desses resultados permite-nos identificar a possível representação do trabalho profissional elaborada pelo grupo de professoras

investigado, o que é evidenciado nas transições históricas e políticas que perpassam a Educação Infantil no Brasil.

O campo profissional da Educação Infantil é marcado historicamente pela expansão do trabalho feminino, que envolve o modo de organização econômica, política e social do país. Os atendimentos nas instituições de Educação Infantil apresentavam, inicialmente, funções distintas. Encontravam-se, de um lado, as funções de assistência e cuidado às crianças consideradas em situação de risco social; de outro, a função de ensino, com aspecto mais educativo, direcionada para as crianças de uma classe mais abastada economicamente. (KUHLMANN, 2007). Com as garantias adquiridas com a promulgação da LDB 9394/96, a Educação Infantil passou a ser considerada uma etapa da educação básica, quando, na Seção II, artigo 29, assim se determinou:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Assim, temos hoje a Educação Infantil não mais como um espaço dicotomizado, de cuidado e educação, mas um espaço destinando a cuidar e a educar as crianças pequenas. Quanto às distinções para creche e pré-escola, Rosemberg (2008, p. 71) assinala que:

A discussão entre assistência e educação vem ocorrendo em momento de precisão conceitual, ou de transformação de “termos” em conceitos. A Constituição de 1988 e a LDB consagram os termos creche e pré-escola, não eliminando ou substituindo por outros, como ocorreu na história da educação infantil norte-americana ou sueca (Rosemberg, 1994; Gunnarsson, 1994). Porém, nenhum dos documentos conceitua o que sejam tais termos, isto é, em que se aproximam e em que se diferenciam.

Nesse sentido, não há uma diferenciação entre os termos, estabelecendo funções para creche e pré-escola; o que há é uma distinção por faixa etária, pois a LDB reporta-se a uma organização da Educação Infantil em: “I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade”. Rosemberg (2008, p. 71) explica-

nos que essa diferenciação foi uma discussão desenvolvida por meio da Coedi e MEC:

Se a Constituição de 1988 e a LDB não definiram o que é creche e pré-escola, esforços de conceituação foram se desenvolvendo no interior da Coedi/MEC para diferenciá-las exclusivamente quanto à faixa etária da população de crianças atendidas [...] Essa conceituação que se quer implantar, ou seja, de que as creches e pré-escolas apenas se diferenciem pela faixa etária das crianças.

Considerada essa diferenciação que advém da LDB, foi possível observar, nos resultados obtidos, uma distinção, elaborada pelas professoras entrevistadas, tanto no que concerne à faixa etária, quanto às funções desempenhadas pelas professoras na creche e na pré-escola, mostrando que há uma distinção não apenas por faixa etária, mas também na concepção de creche e pré-escola como espaços diferenciados para cuidado e educação das crianças pequenas.

Os resultados obtidos para **campo de atuação profissional** das professoras foi apresentado com evidentes distinções entre a função da creche e da pré-escola. Os sujeitos entrevistados concebem ambas como espaços destinados para educação, mas deixam transparecer que ainda não foi compreendido que as crianças, tanto na creche quanto na pré-escola, devem ser cuidadas e educadas. Representam a creche com a função de manter a integridade física, ou seja, prover cuidados para a criança na ausência dos pais, indicando um possível distanciamento da creche de seu papel ou sentido de instituição destinada a prover cuidados e educação, uma vez que a Educação Infantil é uma das etapas da educação básica. Esses resultados apresentados pelas professoras participantes da pesquisa são provenientes de uma discussão ainda em curso (não esgotada ou concluída) no âmbito das esferas legais e que ainda repercute de forma distinta (ou incompleta) entre os profissionais que atuam na Educação Infantil.

Em face desses argumentos, pode-se destacar uma nítida distinção nos resultados obtidos para a diferenciação profissional entre o(a) professor (a) de creche e o(a) de pré-escola, pois os profissionais que atuam diretamente com o grupo etário até três anos apontam uma semelhança entre o trabalho que desempenham e o do(a) professor(a) de pré-escola, o da babá e o da recreadora. Já

o exercício profissional do(a) professor(a) de pré-escola é próximo ao do(a) professor(a) de ensino fundamental, de creche e ao de psicólogo(a). Observa-se, mais uma vez, a existência de distinção para creche e pré-escola, representando-se o perfil do(a) profissional de creche como mais próximo ao de um(a) profissional que provê os cuidados e atividades de recreação, o que o(a) difere do(a) professor(a) que atua com crianças maiores, associando-o(a) a um(a) profissional que lida com o ensino-aprendizagem. O(A) profissional que atua com crianças menores de três anos ainda permanece na sociedade com pouco reconhecimento profissional; isso é apresentado constantemente nos resultados, e mais uma vez é reforçado pelas professoras, em seus argumentos, quando enfatizam que os pais consideram o trabalho que elas desenvolvem semelhante ao de uma babá.

É nesse sentido que os resultados apresentados para diferenciação do campo profissional e do(a) profissional apresentaram nuances de informações que circulam no ambiente de conhecimento consensual. Essas informações operam, portanto, como sistemas de referência para os sujeitos e, a partir disso, passam a fazer parte das possíveis representações preexistentes no contexto de trabalho das professoras de creche. Considerado esse argumento, é possível observar, nos resultados expostos pelas professoras quanto às características de um(a) bom(a)/mau(á) professor(a) de creche e pré-escola, a atribuição de um cunho profissional para o trabalho executado por elas. Essa imagem gera sentidos e significados que circulam aquém do contexto social, ou seja, a partir de e em um grupo específico, neste caso, as professoras de creche, trazendo ao nosso conhecimento as informações (posicionamentos e conhecimentos) que elas, na condição de grupo de professoras de crianças pequenas, vivenciam e compartilham acerca do trabalho que desenvolvem.

Quanto ao conceito de profissionalidade embutido nesses resultados, Oliveira-Formosinho (2000 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 135) explica que:

O conceito de profissionalidade docente diz respeito à acção profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Esse fato é apresentado pelas professoras entrevistadas ao indicarem as características do bom(boa)/mau(má) professor(a) de creche. Os sujeitos da pesquisa enfatizam que é necessário, sobretudo, gostar do que faz, ter conhecimento e formação para atuar com crianças pequenas, para, assim, atender às necessidades das crianças. É comum também a menção à presença, ou à ausência, de características que revelam aptidões pessoais do sujeito para ser um(a) bom(boa) ou mau(má) professor(a) de creche, apresentando-nos nitidamente o cunho profissional do trabalho que desenvolvem com as crianças, apesar de não terem feito menção às potencialidades das crianças com quem trabalham. Mesmo que tenham indicado anteriormente que o trabalho desenvolvido por elas é semelhante ao de professor(a) de pré-escola ou ao trabalho desenvolvido pela babá, mostram que há uma especificidade profissional que confere sentido ao trabalho que exercem, por se tratar de um trabalho voltado para a criança bem pequena.

Quando se reportam às características de bom(boa)/mau(má) professor(a) de pré-escola, as professoras entrevistadas apontam com mais ênfase o ensino-aprendizagem, mencionando com mais precisão o desenvolvimento das crianças e enfatizando o quanto é necessária a contribuição do professor para a aprendizagem das crianças; concepção que difere da que foi expressa em relação às crianças que, possivelmente, estão na creche.

Quanto à diferenciação e características profissionais para as professoras que atuam na creche e pré-escola, há nítidas diferenças nos resultados, mas também não podemos deixar de enfatizar o quanto essas professoras se encontram em um embate social em relação à profissão, pois, perante a sociedade, desenvolvem um trabalho desvalorizado e sem reconhecimento. E, em busca desse reconhecimento, trazem, em suas falas, evidências do caráter profissional do trabalho que exercem.

A partir disso, faz-se necessário entender que:

[...] o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos semelhantes, similar ao papel de outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 135).

Considerada a citação acima, os resultados a seguir evidenciam as especificidades dos professores que atuam com as crianças pequenas, presentes nos resultados obtidos com o grupo de 67 professoras da rede municipal de Maceió que atuam diretamente com o grupo etário até três anos. Isso é apresentado por meio das competências e conteúdos de formação apontados como necessários para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil.

6.4 Competências da formação e conteúdos de formação

Essa dimensão compreende as questões que buscam investigar os processos de formação (questões 02, 15, 16 e 17), as fontes de aprendizagem (questões 13, 14 e 25) e as tarefas e competências (questões 26, 27, 28, 29) esperadas do trabalho do professor de Educação Infantil.

6.4.1 Processos de formação

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

Em relação às atividades de que os sujeitos tiveram oportunidade de participar durante a atuação profissional, foi solicitado que assinalassem as alternativas de acordo com o grau de contribuição para a formação, indicando: não participou, perda de tempo, contribuiu um pouco, contribuiu bastante, ou fez toda a diferença, conforme dados da tabela a seguir:

Tabela 27. Atividades que contribuíram em maior e menor grau para a formação

| Atividades que contribuíram | Não Assinalou | Não Participou | Perda de tempo | Contribuiu um pouco | Contribuiu bastante | Fez toda diferença |
|--|---------------|----------------|----------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| Trabalhos voluntários | 10% | 49,3% | 1,5% | 7,5% | 20,9% | 10,4% |
| Curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização | 4% | 6,0% | 10,4% | 11,9% | 40,3% | 26,9% |
| Curso(s) de especialização (pós-graduação) | 12% | 34,3% | - | 11,9% | 29,9% | 11,9% |
| Congressos e outros eventos | 3% | 11,9% | 4,5% | 23,9% | 44,8% | 11,9% |
| Exercício da atividade como profissional da educação | 10% | 9,0% | - | 14,9% | 29,9% | 35,8% |

Para os sujeitos investigados, as atividades que contribuíram bastante durante a atuação profissional foram: *congressos e eventos*, representando contribuição para 44,8% dos sujeitos; *curso de aperfeiçoamento e atualização*, com um percentual de 40,3%; *exercício da atividade profissional e cursos de especialização*, para 29,9% dos sujeitos; e o item *trabalhos voluntários* contribuiu bastante para 20,9% dos sujeitos. A atividade que mais contribuiu, ou que “fez toda a diferença” durante a formação profissional dos respondentes, foi o *exercício da atividade profissional*, considerado por 35,8% dos sujeitos, seguida de *cursos de aperfeiçoamento*, opção assinalada por 26,9% das professoras participantes da pesquisa.

Observa-se que, dentre as atividades que contribuíram bastante, os itens *curso(s) de especialização (pós-graduação)* e *exercício da atividade como profissional da educação* não foram considerados pelos sujeitos como perda de tempo, e sim como atividades que contribuíram satisfatoriamente, segundo os valores percentuais apresentados no quadro.

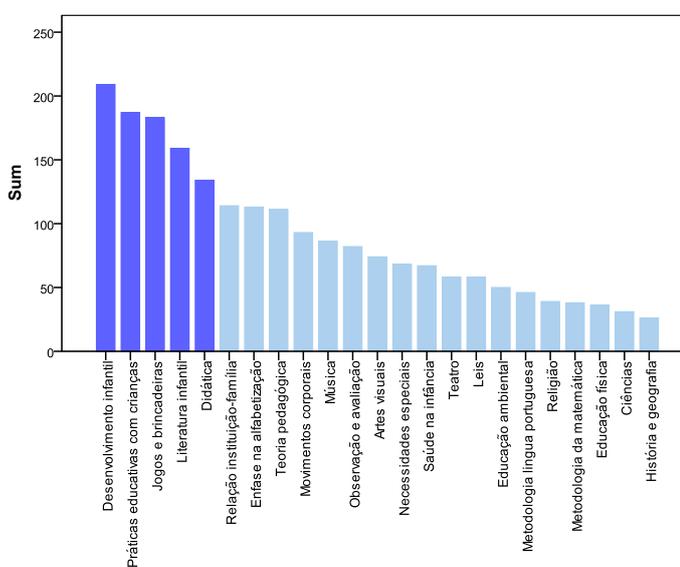
Quanto às atividades que contribuíram em menor grau, temos: *trabalhos voluntários*, assinalado como “não participou” por 49,3%, e *curso(s) de especialização (pós-graduação)*, para um percentual de 34,3% dos sujeitos. Nessa opção, cabe destacar que a quantidade de professoras participantes da pesquisa (ver gráfico 3 da página 114), com perfil dos sujeitos) que tem cursos de especialização corresponde a 27 professoras (40,3%). Assim, o fato de a opção ter sido assinalada com um percentual expressivo coincide com a quantidade de professoras que não possuíam especialização, o que corresponde a 34 professoras (50,7%).

Por fim, se consideramos a soma dos percentuais atribuídos para as atividades que contribuíram bastante e que fizeram “toda a diferença”, destacam-se *exercício da atividade como profissional da educação* (67,7%), *curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização* (67,2%) e *curso(s) de especialização - pós-graduação* (56,7%). Esses resultados permitem-nos inferir que a formação (teórica e prática) é de muita relevância para as entrevistadas, ratificando o que se define em legislação e o que se encontra na bibliografia pertinente.

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

Foi solicitado aos sujeitos que, de uma lista de 23 itens, assinalassem todos os que se aplicam (questão 15) como conhecimentos importantes para a formação de professore(a)s de Educação Infantil; posteriormente, as respondentes atribuíram uma ordem de importância (questão 16) apenas para cinco itens. Os resultados estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 22. Conhecimentos considerados importantes



Os cinco conhecimentos considerados mais importantes para as professoras de creche entrevistadas são, respectivamente: *desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas com crianças, jogos e brincadeiras, literatura infantil e didática*. Pela leitura desses dados, infere-se que as metodologias não são consideradas como conhecimentos importantes para a formação, assim como os conhecimentos sobre *movimentos corporais, músicas, artes visuais*, apropriados para o trabalho com crianças pequenas. É possível que o conceito de “conhecimentos” que circula no meio social (muito próximo do senso comum) tenha interferido nas respostas das professoras participantes da pesquisa. Também podem ter interferido nessas respostas os conceitos (ainda nebulosos e aparentemente separados por fronteiras nítidas) das “dimensões” previstas nos documentos oficiais (diretrizes e parâmetros) como necessárias ao desenvolvimento de competências e habilidades das crianças: conceituais, procedimentais e atitudinais.

É relevante observar que, apesar das respostas anteriores, o *desenvolvimento infantil* e as *práticas educativas com crianças pequenas* são considerados, pelas professoras de creche, os dois conhecimentos mais importantes para a formação. Esses dois conhecimentos em destaque estão enfatizando, possivelmente, o ponto de fragilidade na formação dessas professoras, pois pode-se inferir que há falta de conhecimentos que respaldem a prática cotidiana com as crianças. Destacam-se, também, dentre os cinco conhecimentos mais importantes para a formação, *jogos e brincadeiras, literatura infantil e didática*, elementos que se encontram atrelados às práticas que as professoras necessitam desenvolver junto às crianças. Esse argumento é compreendido nos resultados a seguir, em que as professoras mencionam os conhecimentos que mais buscaram durante a trajetória como professoras de Educação Infantil.

6.4.1.3 Os conhecimentos que mais buscaram durante a trajetória profissional

As professoras de creche, ao serem inquiridas sobre quais os conhecimentos que mais buscaram durante a trajetória profissional, deixam transparecer, nas respostas, a necessidade de conhecimentos necessários para o trabalho que

desempenham junto às crianças de até três anos. As respostas dadas pelas professoras foram analisadas com o auxílio do recurso informático ALCESTE, com uma classificação hierárquica descendente de 84% dos segmentos de texto processados, correspondendo a um total de 64 Unidades de Contexto Elementares (UCEs). O discurso foi organizado em quatro classes, com as unidades assim distribuídas: Classe 1 – 12 UCEs (21% do corpus analisado); Classe 2 – 10 UCEs (18%); Classe 3 – 14 UCEs (25%); e Classe 4 – 20 UCEs (36%). Essas classes foram apresentadas pelo programa por um dendrograma:

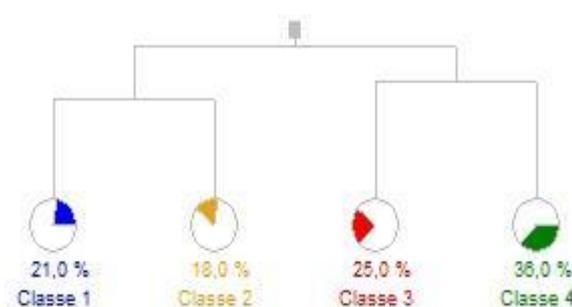


Ilustração 11. Dendrograma de relação entre classes – questão 24

A classe 1 constitui 21% do material aproveitado pelo programa ALCESTE. Ela é composta por 12 UCEs e contém as seguintes palavras mais significativas: formação (7); formações (1); cursos (6); curso (2); conhecimentos (4); conhecimento (2); livros (4); Outros (3); leituras (2); leitura (1); busquei (2):

A troca de idéias com outros colegas; os cursos de formação; as pesquisas. (Sujeito 04)

Leituras, ou seja, através de boa leitura; conhecimento; novas idéias; sugestões; cursos de atualização; formação continuada. (Sujeito 14)

Os conhecimentos didáticos e práticas de ensino, os conhecimentos familiares e (o) meu amor pela profissão. (Sujeito 41)

Experiências de outros colegas. Cursos de formação. Auto-avaliação da metodologia empregada. Reavaliação de conceitos. (Sujeito 47)

Leituras de livros, cursos, textos e revistas. (Sujeito 49)

Curso de formação de educação infantil. Aprendizagens que me permitiram melhorar cada vez (mais) como: simpósios, etc. (Sujeito 54)

A formação acadêmica para mim foi uma das coisas mais importantes até hoje. Conhecimentos que mais busquei foram em livros, revistas e na prática diariamente. (Sujeito 56).

Os conhecimentos que estão em evidência na classe 1 são aqueles diretamente ligados aos cursos de capacitação e à busca de conhecimento em leituras, livros e pesquisas, a fim de adquirir estratégias que auxiliem na prática. Apresenta-se também a busca de uma autoavaliação dos conceitos que utilizam e da metodologia que empregam para o trabalho com crianças pequenas. Em outros trechos das respostas, destaca-se a busca de conhecimento por meio de trocas de ideias com os colegas e a partir da experiência adquirida com conhecimentos familiares e na própria prática com as crianças no dia a dia.

A classe 2 é composta por 18% do total de *corpus* processado pelo *software* ALCESTE, sendo constituída por 10 UCEs, contendo as seguintes palavras mais significativas: crianças (9); criança (1). Essa classe evidencia os aspectos que as professoras buscam em relação a conhecimentos que auxiliem o trabalho com as crianças, mostrando como os conhecimentos são colocados em prática e de onde vêm os subsídios para o trabalho que desenvolvem:

O que, como e quando ensinar; as fases da vida das crianças, o comportamento. (Sujeito 30)

Comportamento das crianças e história de vida da família das crianças. (Sujeito 36)

Atualização dentro da minha área. Dedicção as (crianças). Colocar em prática toda a minha experiência ao longo do tempo. (Sujeito 46)

Os textos sobre a afetividade nesta fase, algo que me ajudasse a compreender os conflitos entre as crianças enquanto interagem nas brincadeiras. (Sujeito 56)

Contos; diálogo com as crianças, brincadeiras, em jogos. (Sujeito 23)

Busquei me aperfeiçoar para alfabetizar; ter um bom desempenho com a literatura infantil; como educar e cuidar das crianças. (Sujeito 60)

Metodologias para trabalhar com crianças de zero a quatro anos, enfocando todos os conteúdos a serem administrados. (Sujeito 67)

Observa-se que as respostas da classe 2 expressam a busca de conhecimentos que mostrem o que fazer com as crianças menores de três anos, o que revela as necessidades que emergem no cotidiano profissional com as crianças: comportamento, afetividade, diálogo, brincadeiras, jogos, literatura infantil, como alfabetizar e cuidar e educar. Esses conhecimentos que as professoras mais

buscam trazer muito do conhecimento que passa, provavelmente, a fazer parte do universo desse grupo de professoras, pois fazem parte do contexto imediato (contextualizado) vivenciado pelo grupo. Isso se explica no fato de as professoras buscarem métodos ou conhecimentos mais específicos para subsidiar a prática, ou seja: conhecimentos específicos seguros e coerentes com aquilo que vivenciam com as crianças e não apenas de acordo com aquilo que pensam ou acham.

A classe 3 contabiliza 25% do material processado pelo *software* ALCESTE, sendo constituída por um total de 14 UCEs. As palavras mais significativas foram: brincadeiras (11); jogos (10); jogo (1); educativas (7); literatura infantil (6); música (5); músicas (2); movimento (4); movimentos (1); corporal (4); corporais (1); crianças pequenas (4). Essas palavras estão representando os conhecimentos que as professoras mais buscaram para exercer a prática com crianças pequenas:

Jogos e brincadeiras, artes visuais, música, necessidades especiais e práticas educativas com crianças pequenas. (Sujeito 02)

Jogos e brincadeiras, músicas e planejamentos que promovam aprendizagem de acordo com a educação infantil. (Sujeito 20)

Literatura infantil, música, jogos e brincadeiras, educação ambiental. (Sujeito 21)

Artes, jogos e brincadeiras, música, alfabetização. (Sujeito 32)

Literatura infantil, artes visuais, jogos e brincadeiras, registro, observação e avaliação, práticas educativas com crianças pequenas, movimento corporal, música e teatro. (Sujeito 62)

Desenvolvimento integral, literatura infantil, movimento corporal, práticas educativas com crianças pequenas e músicas. (Sujeito 64)

Essa classe indica que os conhecimentos destacados pelas professoras como necessários e específicos para o trabalho com crianças são: desenvolvimento integral, jogos e brincadeiras, literatura infantil, teorias pedagógicas, práticas com crianças pequenas, didática, música, movimentos corporais, artes visuais, necessidades especiais, oralidade, alfabetização, entre outros. Observa-se, nessa classe, que as professoras usaram, como referência para indicar os conhecimentos, a lista de itens apresentada na questão anterior (15). Nesse sentido, pode-se inferir dos dados que a busca incide sobre conhecimentos que não foram abordados

durante a formação inicial dessas professoras e que, portanto, faltam a elas como respaldo prático para o trabalho com o grupo etário até três anos.

A classe 4 é a mais abrangente, com 36% do material aproveitado pelo programa ALCESTE, sendo formada por 20 UCEs, com as seguintes palavras mais significativas: desenvolvimento (16); integral (13); teorias (7); teórica (1); prática (6); práticas (4). Essa classe agrupa as respostas que indicam busca de conhecimentos numa dimensão mais teórica, a fim de entender o desenvolvimento das crianças e o modo como as teorias podem subsidiar a prática. Também apresenta conhecimentos que já foram expostos nas classes anteriores, porém a ênfase nessa classe é para o desenvolvimento integral e as teorias pedagógicas:

Teorias pedagógicas, desenvolvimento integral, jogos e brincadeiras. (Sujeito 25)

Na relação professor aluno, procuro saber como lidar, como educar e ate mesmo saber do desenvolvimento integral, para assim, poder adquirir uma prática pedagógica adequada a essa faixa etária. (Sujeito 58)

Desenvolvimento integral, como trabalhar os conteúdos pedagógicos em cada etapa. (Sujeito 27)

Práticas educativas com crianças pequenas; teorias pedagógicas; jogos e brincadeiras; literatura infantil; leis; desenvolvimento integral. (Sujeito 17)

Desenvolvimento integral, metodologias referentes a tudo que melhorasse a minha (pratica). (Sujeito 52)

Aprender sempre mais, participando de tudo que contribua no desenvolvimento de um trabalho satisfatório. (Sujeito 33)

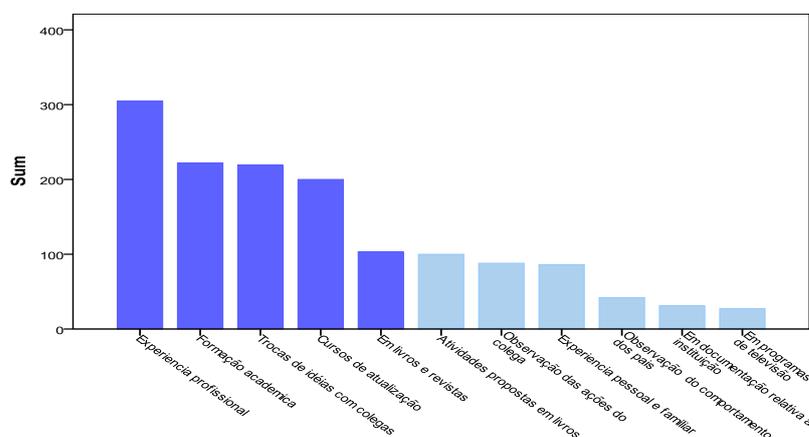
Esses dados são reflexos de uma formação que não contemplou as especificidades necessárias para o profissional que atua com crianças pequenas, pois as professoras enfatizam, nas respostas, a busca de conhecimentos que estão atrelados ao fazer pedagógico, evidenciando a necessidade que sentem de respaldo pedagógico para as práticas junto às crianças menores de três anos, ou, em outras palavras, a correlação teoria-prática.

6.4.2 Fontes de aprendizagem

6.4.2.1 Em que as professoras se baseiam para exercerem seu trabalho e os cinco elementos considerados mais importantes

Foi solicitado às professoras que assinalassem as opções em que elas se baseiam para exercer o trabalho e, em seguida, que atribuíssem uma ordem de importância a cada opção assinalada. Os resultados obtidos concentram informações importantes acerca do conhecimento que as professoras de creche usam para exercer o trabalho como professoras de Educação Infantil, conforme se visualiza no gráfico que segue.

Gráfico 23. Conhecimentos que utilizam para exercer o trabalho



De um total de 67 professoras participantes da pesquisa, a *experiência profissional* é considerada o primeiro elemento, o mais importante para as professoras, enquanto a *formação acadêmica* apresenta-se como o segundo mais importante. Observa-se uma diferença entre o nível de escolha entre o primeiro e o segundo elemento, sugerindo que a formação acadêmica, possivelmente, encontra-se aquém da experiência profissional. Chama atenção o terceiro elemento considerado mais importante, pois os sujeitos, ao exercerem o trabalho como professoras de creche, afirmam ter por base as *trocas de ideias com os colegas*.

Assim, é possível observar que, entre *trocas de ideias com os colegas*, como o terceiro elemento mais importante para exercer o trabalho, e *formação acadêmica*, o segundo, há uma diferença muito pequena. O elemento considerado o quarto mais importante como base para desenvolvimento do trabalho foi *cursos de atualização*, seguido de *livros e revistas*, o quinto em ordem de importância.

Desses resultados, pode-se inferir que o trabalho realizado pelas professoras de creche é ancorado nas experiências profissionais adquiridas no exercício da profissão, e as referências para exercer o trabalho encontram-se nas experiências e trocas ideias com os colegas, ficando entre experiência e trocas de ideias as referências adquiridas durante a formação acadêmica.

Com esses resultados, pode-se afirmar que os conhecimentos que as professoras participantes da pesquisa utilizam para exercer o trabalho advêm de experiências e trocas de ideias com os colegas, indicando ausência de ou falha na formação, que não ofereceu suporte suficiente para o trabalho com crianças pequenas, em específico as crianças menores de três anos.

Importa mencionar que essa deficiência nos currículos dos cursos de formação em nível superior no que diz respeito às especificidades do trabalho com criança pequena é apontada em várias pesquisas³⁶, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Kiehn (2007) e Brejo (2007), para quem os currículos das universidades que formam o profissional para atuar na Educação Infantil deixam a desejar no que tange aos conhecimentos específicos para aqueles professores que vão atuar com crianças menores de três anos.

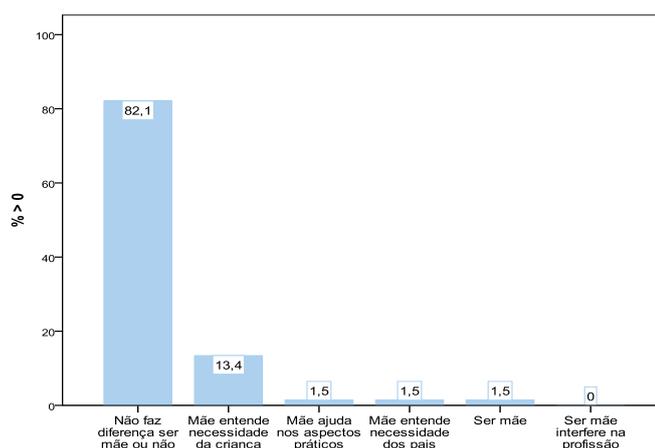
Assim, a falta de respaldo teórico e prático na formação inicial para exercer o trabalho como professora de creche acaba gerando uma busca de referências para exercer o trabalho, que se tem baseado na experiência e nas trocas de ideias que permeiam o cotidiano da Educação Infantil.

³⁶ Discussão apresentada no capítulo 2.

6.4.2.2 A influência da experiência de uma mulher como mãe no exercício da profissão de professor de educação infantil

As professoras participantes da pesquisa foram questionadas sobre a experiência de, como mãe, uma mulher ser professora de Educação Infantil. Os resultados (gráfico 24) mostram que, para 55% das professoras, não faz diferença ser mãe, e apenas 9% expressaram que mãe entende as necessidades da criança.

Gráfico 24. Experiência de uma mulher como mãe



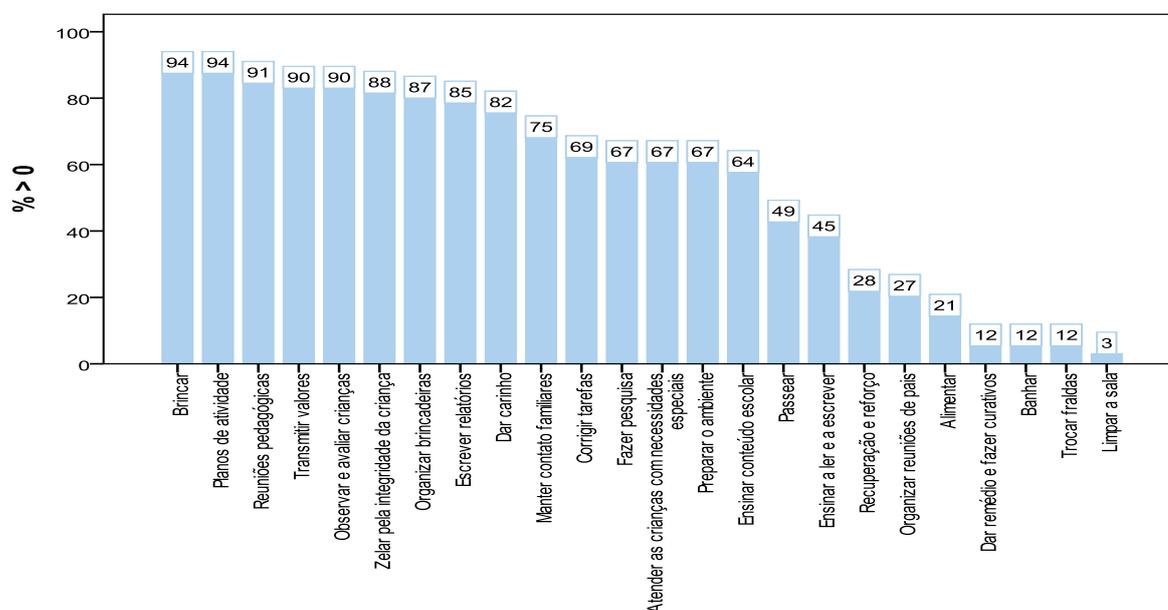
Reportando-se a um dos resultados apresentados para escolha da profissão (questão 1), 31 % das professoras assinalaram a opção “papel de mãe” como um dos fatores que as motivaram a exercer a profissão, mas, quando se expressam sobre o ser professora, observa-se que a experiência como mãe não faz tanta diferença, deixando de ser um dos fatores principais na representação do trabalho. Os aspectos da maternalidade são, todavia, representativos para uma parte do grupo investigado, conforme já foi apresentado em itens anteriores desse capítulo.

6.4.3 Tarefas e competências esperadas

6.4.3.1 As tarefas consideradas importantes na atuação do(a) professor(a) de Educação Infantil

As professoras, ao responderem à questão, pensando na profissão de professor(a) de Educação Infantil, consideraram que esse(a) profissional deveria assumir algumas “tarefas”, conforme representa o gráfico na sequência.

Gráfico 25. Tarefas consideradas importantes



As tarefas que mais receberam destaque foram aquelas com um percentual maior ou igual a 50%: *brincar, planos de atividades, reuniões pedagógicas, transmitirem valores, observar as crianças, zelar pela integridade da criança, organizar brincadeiras, escrever relatórios, dar carinho, manter contato com familiares, corrigir tarefas, fazer pesquisa, atender crianças com necessidades especiais, ensinar conteúdo escolar, preparar o ambiente, ensinar conteúdo escolar*. As tarefas com um percentual inferior a 50% são: *passear, ensinar a ler e escrever, recuperação e reforço, organizar reuniões de pais, alimentar, dar remédio e fazer curativos, banhar, trocar fraldas e limpar a sala*.

Importa atentar para o percentual relativo à tarefa *brincar*: foi o maior percentual (94%), sendo a opção assinalada por 63 professoras, seguida por *organizar brincadeiras*, com 86,6%, assinalada por 58 professoras.

Se levarmos em consideração o teste de associação de palavras (Capítulo V), iremos perceber que, à palavra indutora *professor*, não correspondeu *brincar*. Isso chama atenção, pois, sendo essa uma das principais tarefas do professor, por que, em sendo uma das mais assinaladas como tarefa da **professora de creche**, ela não apareceu no teste de associação de palavras? Essa ausência pode ser explicada pelo conceito de subtração, evidenciado em Jodelet (2001, p. 37): “A subtração corresponde à supressão de atributos pertencentes ao objeto: na maior parte dos casos, resulta do efeito repressivo das normas sociais.” Nesse sentido, pode-se afirmar que, na subtração de “brincar” do rol de associações possíveis a “professor”, inscrevem-se as representações elaboradas na sociedade brasileira sobre “professor”, que ainda são diferentes daquelas que remetem ao “professor [?] de creche”, conforme constatamos em itens anteriores deste capítulo. Professor de creche é representado pelo outro (e até pelos sujeitos da pesquisa) como “mãe”, “babá”, “cuidadora”; como aquele que não ensina; só precisa brincar e cuidar. Já ao “professor” (a despeito da desvalorização socialmente constituída da profissão), cabe o tratamento de conteúdos específicos, o ensinar e educar em uma perspectiva escolar.

Pode-se verificar que as tarefas que foram mais assinaladas são aquelas que exigem mais atenção e ação educativa por parte das professoras, como *zelar pela integridade da criança* (88%), *observar e avaliar* (90%), *escrever relatórios* (85%), *planos de atividades* (94%). E são tarefas que revelam um pouco do que pode ter sido considerado pelas professoras como aspecto cansativo, em resposta anterior, ao mencionarem o esforço físico.

É significativo o fato de que as tarefas menos assinaladas estão direcionadas aos cuidados (higiene, alimentação etc.), mas cabe destacar que, ao responderem a essa questão, foi comum as professoras³⁷ comentarem que limpar, alimentar e trocar fraldas é importante, mas não consideram como “tarefas principais”, numa

³⁷ Convém lembrar que, nas instituições em que essas professoras trabalham, há presença de mais de um adulto em sala (auxiliares), conforme apontam os resultados do quarto capítulo (ver tabela 11, p. 120).

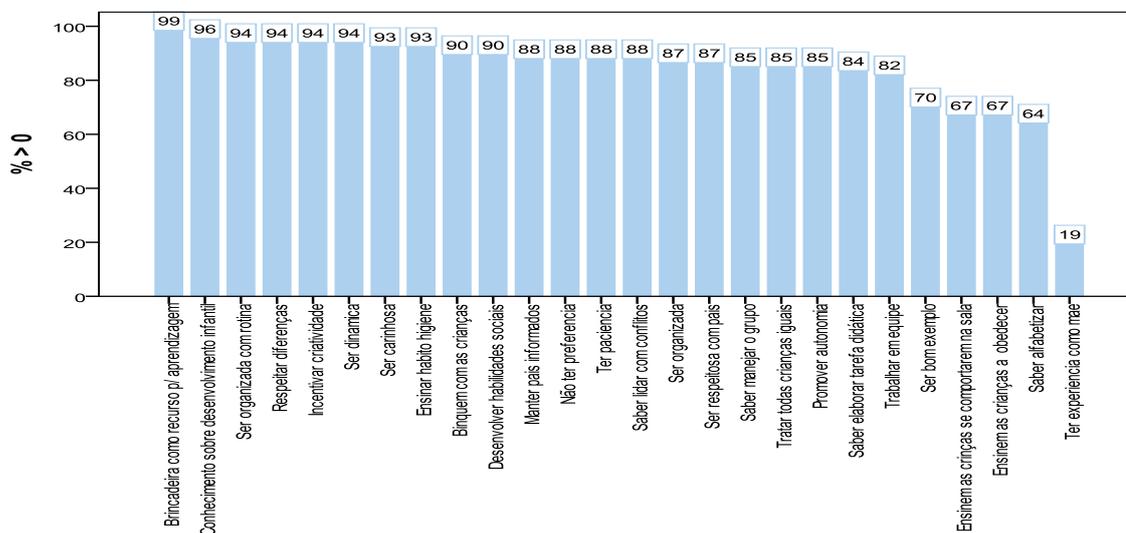
possível estratégia para desconstruir a imagem de “babá” comentada anteriormente. Uma fala ilustrativa disso é: “Quando é preciso trocar uma fralda eu faço, mas tenho auxiliar, quando não tenho, eu faço.” As tarefas pertinentes a higiene e alimentação ficam sob a responsabilidade das auxiliares, enquanto as tarefas de caráter pedagógico são atribuídas às professoras. Esse aspecto da divisão de tarefas entre auxiliares e professoras no cotidiano das instituições de Educação Infantil foi evidenciado por Cerisara (2002, p. 72) como, salvo melhor juízo, uma relação de poder. As ponderações da autora esclarecem alguns sentidos que emergem nas respostas das professoras participantes da pesquisa:

A dinâmica das relações estabelecidas entre as auxiliares de sala e as professoras das instituições de educação infantil, que trabalham junto ao mesmo grupo de crianças, deve ser analisada levando em consideração a existência de uma hierarquização oficial entre as duas. Essa hierarquização tem sido evidenciada por meio de indicadores concretos, tais como carga horária semanal de trabalho, salário, formação, divisão de tarefas.

6.4.3.2 O que as professoras esperam e acreditam que os pais esperam do(a) professor(a) de educação infantil

Diante da pergunta em epígrafe, foi solicitado às professoras que assinalassem a quantidade de opções que considerassem necessárias. O gráfico a seguir mostra o percentual atribuído a cada um dos itens:

Gráfico 26. O que esperam do(a) professor(a) de educação infantil



Observa-se que, com um percentual superior a 64%, as professoras assinalaram praticamente todos os itens como necessários para atuar na Educação Infantil. Dentre os itens assinalados, destacam-se aqueles que receberam um percentual superior ou igual a 90%: *Brincadeira como recurso para aprendizagem* (99%), assinalado por praticamente todas as professoras participantes da pesquisa, seguido por *conhecimento sobre o desenvolvimento infantil* (96%); *ser organizada com a rotina* (94%); *respeitar as diferenças* (94%); *incentivar a criatividade* (94%); *ser dinâmica* (94%); *ser carinhosa* (93%); *ensinar hábitos de higiene* (93%); *brincar com as crianças* (90%); *desenvolver habilidades sociais* (90%). Essas atribuições assinaladas por mais de 90% do grupo de professoras estão representando expressivamente o que se espera delas na condição de professoras que atuam com crianças bem pequenas.

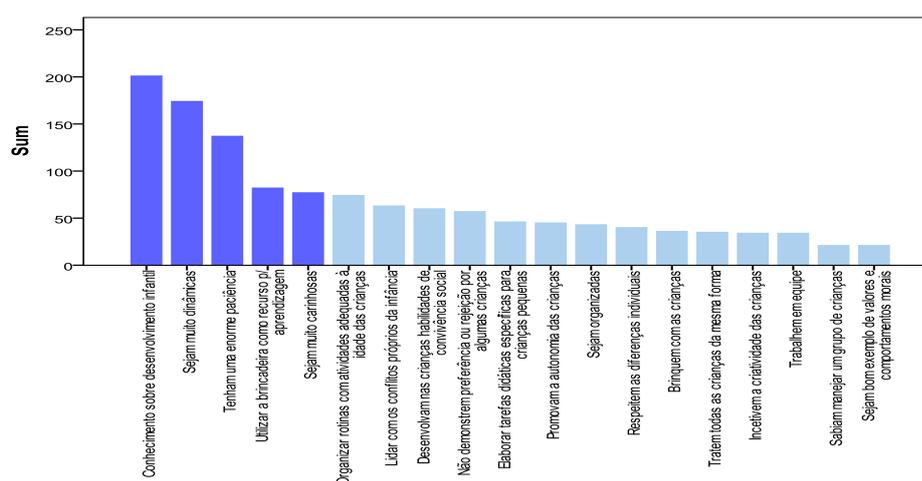
Importa atentar para o percentual correspondente ao item *respeitar as diferenças*, pois indica que há uma compreensão de que elas atuam com crianças que possuem especificidades e, portanto, são diferentes. O alto percentual também pode ser interpretado como resultante do conhecimento sobre a legislação “atual”, que foi produzida no âmbito das discussões que caracterizaram a “educação para todos” ao longo da década de 1990, e das orientações ali definidas. Consta que a escola deve guiar-se pelos valores apresentados na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996): o interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática, os vínculos familiares, a tolerância e a solidariedade, observando-se a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. (art. 2º e 3º).

Outro aspecto que chama atenção é a sequência dos itens assinalados: *saber utilizar a brincadeira como recurso para aprendizagem, ser organizada com a rotina, incentivar a criatividade; ser muito dinâmica; ser muito carinhosa; ensinar hábitos de higiene; brincar com as crianças; desenvolver habilidades sociais*. Essa ordem evidencia os três primeiros aspectos considerados necessários para o **cotidiano de trabalho** (educacional) das professoras que atuam com o grupo etário até três anos, enquanto as demais competências são atributos necessários para a competência profissional das professoras de creche quanto ao desenvolvimento/aprimoramento de competências psicomotoras e socioafetivas. Esses elementos foram

evidenciados pelas professoras como necessários para aquilo que esperam do trabalho que desenvolvem.

Posteriormente a essa escolha sobre o que o outro espera das professoras de Educação Infantil, foi solicitado que as professoras participantes da pesquisa indicassem, da lista anterior, os cinco elementos de maior importância, cujos resultados são representados no gráfico a seguir:

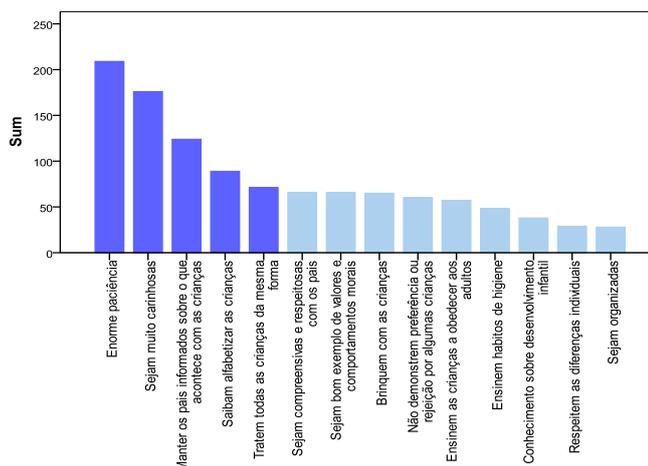
Gráfico 27. Os elementos considerados importantes, segundo os sujeitos para ser professor(a) de educação infantil



As professoras elegeram como os cinco elementos mais importantes: *ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, ser muito dinâmica, ter uma enorme paciência, saber utilizar a brincadeira como recurso para aprendizagem e ser muito carinhosa*. Mais uma vez podemos constatar que as professoras consideram *ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil* como requisito primordial para a composição do perfil de profissional competente, a que se agrega *utilizar a brincadeira como recurso para aprendizagem*. Destacam também, mas em posições inferiores, *ser dinâmica, paciente e muito carinhosa*, aptidões pessoais que elas consideram como atributos para ser professora de Educação Infantil, sempre evidenciados ao longo da análise dos dados.

Em seguida, as professoras apresentaram os cinco elementos que, na visão delas, os pais esperam que desempenhem com competência, cujos resultados estão assim distribuídos:

Gráfico 28. Os elementos considerados importantes para os pais, segundo os sujeitos para ser professor(a) de educação infantil



Destacam-se: *enorme paciência*; *ser muito carinhosa*; *manter os pais informados sobre o que acontece com as crianças* e *tratar todas as crianças da mesma forma*. Esses atributos estão ratificando aspectos que foram mencionados pelas professoras, quando ressaltam o quanto os pais as consideram babás, e discutidos em tópicos anteriores. Chama atenção a presença de *saber alfabetizar as crianças*, considerado importante para os pais, porém como quarta opção. Com esse elemento, as professoras deixam transparecer que há, por parte dos pais, a espera por um retorno de aprendizado, que é percebido por eles a partir do momento em que as crianças estejam alfabetizadas. Os demais elementos enfatizam aptidões como: *paciência*, considerado o elemento principal para os pais, e o *ser muito carinhosa com as crianças*, apontando-os como fatores que os pais mais buscam como atributos de competência nas professoras de Educação Infantil.

6.4.4 Considerações: competências e conteúdos de formação

Diante dos resultados que foram apresentados e a forma como a Educação Infantil vem-se constituindo, sabe-se que não é apenas a ligação das creches ao sistema de ensino que vai garantir a superação de paralelismos presentes na Educação Infantil. Em relação a esse argumento, Haddad (2008, p. 94) apresenta uma explicação das limitações e desafios a serem superados na Educação Infantil:

[...] Não é a conquista de legitimidade legal junto ao sistema de ensino que vai eliminar paralelismos, contradições e inconsistências presentes no campo da educação infantil, pois o sistema de ensino não tem tradição de considerar aspectos que vão além da dimensão ensino-aprendizagem escolar. Uma profunda mudança das funções e objetivos dos programas de creche e pré-escolas torna-se necessária para fazer valer uma concepção moderna de educação infantil que reconheça a amplitude e interconexão das necessidades das crianças e suas famílias. A reestruturação dos serviços oferecidos é urgente e deve caminhar no sentido de romper polaridades tradicionalmente marcadas pela alternância entre cuidado custodial e o enfoque escolarizante, pela ênfase ora nos direitos da família, ora nos direitos da criança e que acabam provocando cisões entre cuidar e educar, corpo e mente, família e instituição, acentuando a separação entre o ambiente educacional e a vida fora dele.

Em face do exposto, especialmente quanto à superação entre cuidados e enfoques escolarizantes, os resultados de nossa pesquisa nas três temáticas – **processo de formação; fontes de aprendizagem; tarefas e competências esperadas** – indicam a urgência e a necessidade de uma mudança não apenas nos objetivos e funções para a Educação Infantil, mas também (e sobretudo) nos processos de formação dos profissionais.

Constatamos que as professoras buscaram conhecimentos, durante a atividade profissional, em eventos e cursos de especialização, além da contribuição da experiência na área educacional. Quanto aos conhecimentos mais importantes para a formação, estão presentes o desenvolvimento infantil e as práticas educativas com crianças pequenas, ou seja, esses representam a maior necessidade das professoras para o exercício profissional.

Quanto aos conhecimentos que mais buscaram durante a trajetória profissional, as professoras evidenciaram as falhas na formação que receberam (sua incompletude); sentido que pôde ser inferido a partir das respostas em que as entrevistadas afirmaram construir, na prática do cotidiano e nas trocas de ideias com os colegas, conhecimentos para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, e naquelas em que deixaram à mostra seu despreparo diante das necessidades que o dia a dia impõe. Assim, podemos afirmar que a formação acadêmica fica aquém da experiência profissional e das trocas.

Ao apresentarem as tarefas que devem assumir como professoras na Educação Infantil, as professoras entrevistadas deixam transparecer que trabalham com crianças bem pequenas e que, para isso, realizam as seguintes tarefas: *brincar*,

elaborar planos de atividades, participar de reuniões pedagógicas, transmitir valores, observar as crianças, zelar pela integridade da criança, organizar brincadeiras, escrever relatórios, dar carinho.

As competências necessárias apresentadas para o trabalho com as crianças estão dispostas no resultado segundo duas perspectivas: a dos sujeitos da pesquisa e a dos pais. Para as professoras, a competência mais importante é executar atividades que promovam desenvolvimento significativo para as crianças; para os pais, há uma perspectiva de competência mais arraigada no senso comum, enfatizando as aptidões pessoais das professoras e a necessidade de alfabetizar as crianças. Essa diferença de “visões” provavelmente representa o distanciamento existente entre instituição e família, pois estão compartilhando de ideias divergentes quanto às competências esperadas.

Nesse sentido, há, na concepção das professoras, uma urgência na busca de conhecimentos que ofereçam respaldo pedagógico e apresentem o que é específico para o trabalho. Praticamente em todas as respostas, as professoras evidenciam que existem especificidades para a formação do(a) professor(a) que atua com crianças pequenas.

A falta de conhecimentos para o exercício profissional e o pouco reconhecimento profissional, apresentado pelas entrevistadas, pelo viés do outro, dos pais e até mesmo da gestão, é algo que gera insatisfação no trabalho profissional das professoras que lidam diretamente com as crianças menores de três anos. Também é recorrente nas respostas a tentativa de mostrar o quanto o trabalho que desenvolvem demanda conhecimento e possibilita avanços no desenvolvimento das crianças.

Outro dado significativo é a tensão existente entre os conceitos de professor de creche, professor de pré-escola e de professor, de que derivam algumas “subtrações”: A palavra “bebês” não foi mencionada em nenhuma das respostas das professoras, evidenciando, possivelmente, uma resistência em se apresentar como professora de creche, uma vez que o trabalho realizado com crianças muito pequenas tem sido alvo de desvalorização social e mesmo profissional. E essa subtração é extremamente significativa: paradoxalmente, o efeito do silenciamento ou omissão do termo é o mesmo de sua presença no dizer “do outro”: assim como “o

outro” (amigos, família, pais), também os sujeitos entrevistados não reconhecem o ser professor de creche como atividade profissional de prestígio.

Todas as categorias e aspectos evidenciados ao longo desta pesquisa apontam, ao mesmo tempo, para o valor e seriedade da profissão em pauta e para suas restrições no âmbito social, profissional e institucional, impulsionando as professoras a tomadas de decisões que são impostas pelo meio, fazendo que respondam às exigências e incitações da sociedade e do próprio grupo. A partir disso, as professoras buscam mostrar que o trabalho que desenvolvem tem cunho profissional e promove avanços no desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que impulsiona as professoras a preparar, conforme comenta Santos (2005, p. 28), “respostas pré-fabricadas [...]”, “forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação”, o que se pode caracterizar como *pressão à inferência*.

Quanto à formação do(a) professor(a) para atuar na Educação Infantil, em específico na creche, verificamos que as professoras entrevistadas têm conhecimento da valorização profissional e dos conhecimentos de que precisam para esse trabalho, apresentando, em seus dizeres, elementos sinalizadores de mudança nas competências e nos conteúdos de formação definidos para o grupo investigado.

6.5 Conselhos para um candidato a professor de Educação Infantil

Ao final do questionário, as professoras deixavam uma resposta expressando os conselhos que elas deixam à “amiga” (reportando-se à ideia de questionário carta, mencionado no início do capítulo), caso ela optasse por ser professora de creche ou pré-escola.

As respostas também foram analisadas com o auxílio do *software* ALCESTE, que considerou 82% dos segmentos de textos processados, correspondendo a um total de 138 Unidades de Contexto Elementares (UCEs), e organizou o discurso em cinco classes, com as unidades assim distribuídas: Classe 1 – 22 UCEs (19% do corpus analisado); Classe 2 – 22 UCEs (19%); Classe 3 – 18 UCEs (16%); Classe 4

– 16 UCEs (14%); e Classe 5 – 36 UCEs (32%). As classes e suas relações de aproximações entre si e oposições foram apresentadas pelo programa por meio de um dendrograma:

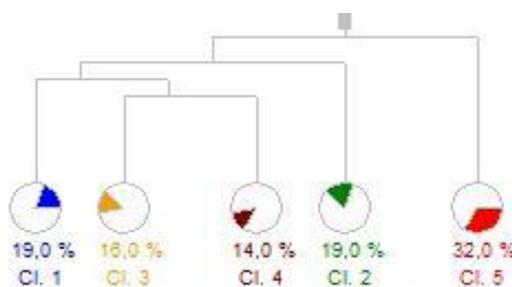


Ilustração 12. Dendrograma de relação entre classes – questão 30

Por meio das classes e da distribuição de cada resposta, foi possível verificar a relação entre as classes e fazer agrupamentos que oferecem uma possibilidade de interpretação dos discursos organizados pelo *software* em cada classe. Assim, as quatro classes foram organizadas em quatro conjuntos: o primeiro é composto pela classe 1; o segundo apresenta uma relação de proximidade entre as classes 3 e 4; o terceiro conjunto é composto pela classe 2; e o último apresenta as indicações que compõem a classe 5.

A **classe 1** contém 19% do material aproveitado pelo ALCESTE, com 22 Unidades de Contexto Elementares. As palavras destacadas pelo *software* com mais significância foram: dinâmica (12), dinâmica (2), deseja (16); paciente (12); paciência (4); tenha (8); mãe (4); deve (4); práticas (2); prática (2); criativa (4); conhecimento (6); educação infantil (4); pais (2); exercer (2); lugar (2); pouco (4); tente (2); buscar (2); compromisso (2); consciência (2); compreensiva (2), profissional (2); principalmente. Essa classe evidencia as aptidões pessoais e conhecimentos adquiridos por meio da experiência e no meio familiar como requisitos para ser professora de Educação Infantil.

Tenha muito amor e paciência, pois sem esses dois itens você não alcançara nada na educação infantil. (Sujeito 12)

Seja amiga dos pais, compreensiva, paciente, dinâmica, criativa e, sobretudo ame sua profissão. (Sujeito 24)

Que tenha preparação para ser professora, seja dinâmica, tenha conhecimento sobre o desenvolvimento integral, enfim que você se identifique com tudo o que envolva o processo educacional. (Sujeito 33)

Em primeiro lugar seja paciente, tente colocar em prática os seus aprendizados como mãe, não se esquecendo que você deve ser o maior exemplo deles de valores comportamentais e morais e também (tem) (que) gostar de crianças. (Sujeito 42)

Tem que ter o dom de ser realmente professora, pois na educação infantil somos de tudo um pouco: mãe, enfermeira, intermediadora, pacífica, ou seja, de tudo um pouco mesmo. (Sujeito 53)

Seja paciente, tenha muito amor para dar e receber. Seja dinâmica e feliz no papel (que) exerce. (Sujeito 57)

Seja dinâmica, observadora, paciente e saiba conviver com as diferenças. (Sujeito 60)

As respostas apontam que ser professora de Educação Infantil requer, sobretudo, paciência e dinamismo. Além dessas características, outras são enfatizadas, como: compreensão, compromisso, dedicação e criatividade; todos atributos necessários para desenvolver o trabalho. Chama atenção a necessidade de ter “dom” para atuar na Educação Infantil, enfatizando que é um trabalho em que se faz de tudo um pouco, de que deriva um efeito de falta de especificidade, ou até mesmo de identidade profissional. Alguns conselhos também incidem sobre a busca de conhecimento, seja para compreender o desenvolvimento integral, seja para a necessidade de utilizar os conhecimentos enquanto mãe. Em síntese, nessa classe o que prevalece é que a professora tenha capacidade de desenvolver o seu trabalho com base em habilidades pessoais.

A **classe 3** é composta por 16% do *corpus* aproveitado pelo programa ALCESTE, sendo constituída por 18 UCES, com as seguintes palavras mais significativas: gostar (10), goste (6); única (2), único (2); trabalhar (6), trabalho (6); organização (2); organizada (2), responsabilidade (4); dedicação (6), dedicada (2); crianças (12), criança (2); buscar (2); compromisso (2); professora (2), professoras (2):

Compromisso e responsabilidade antes de tudo isso fará você sempre buscar mais. E gostar de ser professora, não fazer da profissão um bico de passar temporada. (Sujeito 61)

Só vá se gostar da profissão. (Sujeito 32)

Que goste de trabalhar com crianças. (Sujeito 15)

Primeiramente trabalhar com amor e por amor, depois muita dedicação, responsabilidade, organização, compreensão, paciência, respeito, criatividade, atendendo assim todas as necessidades da criança. (Sujeito 35)

Gostar de crianças. Aprender sobre as etapas do desenvolvimento da criança. Ter muita paciência. (Sujeito 52)

Dou-lhe um único conselho: tem que gostar verdadeiramente de criança, pois requer muito esforço, dedicação, trabalho e paciência. (Sujeito 1)

Essa classe enfatiza o gostar de crianças e da profissão como um dos requisitos principais para ser professora, além de ressaltar a necessidade de encarar o trabalho com responsabilidade, compromisso, dedicação e muito esforço. Há respostas que apontam a importância de aprender sobre desenvolvimento infantil, apresentando a necessidade de formação específica.

A **classe 4** é composta por 14% do material aproveitado pelo ALCESTE, representado por 16 UCEs, com as seguintes palavras mais significativas: competência (2), competente (2); ame (6); estudar (4), estude (2); saber (4), faz (6), criança (2), crianças (12); paciência (4), paciente (12); exercer (2); carinho (4), carinhosa (2); requer (2); atenção (2); brincar (2); desista (2); Compreender (2); principalmente (2); e Amor (4). Essa classe evidencia o gostar de crianças e as competências necessárias para ser professor (a) de Educação Infantil por meio de estudo: é necessário formação para atuar junto as crianças pequenas, o que faz que essa classe articule-se à classe 3.

Vejamos alguns recortes das falas dos sujeitos:

Ame as crianças. Estude, brinque com as crianças. (Sujeito 49)

Gostar de criança, estudar para exercer a função com competência, ser carinhosa, gostar de brincar, ter paciência e saber lidar com as diferenças. (Sujeito 63)

Você tem que (ter) paciência, saber compreender as crianças e abraçar essa profissão com muito amor, sem olhar os desafios que ira enfrentar. (Sujeito 62)

Amar o que faz, principalmente, nesta profissão que requer muita paciência e atenção com (as) crianças pequenas. (Sujeito 10)

Tenha muita paciência, respeite as crianças e não pare de estudar, ou seja, reciclar sempre. (Sujeito 13)

Essa classe enfatiza o amor às crianças e à profissão e, ao mesmo tempo, ressalta as qualidades que o professor tem (ou deveria ter) em relação às crianças:

gostar, amar, ter carinho, brincar, ter paciência, ter respeito, e ter atenção. Além disso, alguns “conselhos” ressaltam que a profissão requer estudo e atualização.

A **classe 2** contabilizou 19% do corpus aproveitado pelo ALCESTE, com 22 UCEs. As palavras mais significativas foram: vocação (10); faça (8); sorte (4); salário (6); delicadeza (6), dedicada (2); boa (4); cuidado (4); carinho (4), carinhosa (2), lugar (2); pense (2); tente (2); tiver (2); sempre (8); atenção (2); famílias (2); fazendo (2); pedagógica (2); importante (2); compreensiva (2); profissional (2); desenvolvimento (6); paciência (4); paciente (12). Essa classe ressalta as respostas que expressam a necessidade de se pensar na escolha da profissão; além disso, destaca os elementos principais para prosseguir com a profissão e os elementos que não devem ser levados em consideração ao se fazer a escolha:

Seja paciente, dedicada, compreensiva, mas não iluda com o salário. Faça tudo com amor e carinho. (Sujeito 16)

Boa sorte! Seja uma das melhores! Faça a diferença! (Sujeito 31)

Refleta sobre sua vocação, salário e desgaste físico. Depois, se sua vocação é mesmo esta, seja sempre atenciosa, carinhosa e dinâmica. (Sujeito 02)

Avalie com cuidado se essa profissão é sua vocação. Caso seja, tenha muita paciência, seja organizada e planejada e faça tudo para contribuir no desenvolvimento de seus alunos, e tudo que fizer faça bem feito. (Sujeito 47)

Dedicação às crianças, dando-lhes muito amor e carinho, fazendo sempre o melhor para seu desenvolvimento e estar sempre atualizada dos métodos e metodologias para aplicar e se especializar sempre. (Sujeito 31)

As respostas articulam solicitações à amiga: que reflita sobre a escolha, ponderando se é mesmo a profissão que pretende seguir, se essa é sua vocação. Diante dos conselhos, é comum os sujeitos apresentarem os aspectos que não são tão favoráveis na profissão, como salário e desgaste físico. Os conselhos também alertam para os aspectos que são necessários para prosseguir com o trabalho, indicando que é preciso ser paciente, dedicada, compreensiva, atenciosa, carinhosa, oferecer amor, ser organizada e dinâmica. Essa classe enfatiza, também, a necessidade de planejamento para o trabalho, chamando atenção para a busca de atualizações para, assim, garantir um bom desenvolvimento do trabalho com as crianças. Não se pode deixar de mencionar algo que é possível inferir das respostas:

o sujeito que irá atuar “profissionalmente” com crianças pequenas também deve estar atento para sua vocação, ou seja, atentar para o “dom” (inato). Isso irá prevalecer, pois esse “dom” (vocação) irá sobreviver às condições desfavoráveis da profissão, como remuneração e desgaste físico. Há nesses discursos, um efeito de sentido de “missão”; de um trabalho cuja preocupação exclusiva é com o “ser”, o amor e o serviço, independente das aptidões e escolha.

A **classe 5** é mais abrangente de todas as classes, pois agrupou 32% do material aproveitado pelo *software* ALCESTE, com um total de 36 UCEs. As palavras mais significativas foram: gratificante(8), gratificantes(2); possível(2), possa(4), posso(2); vai(6), árdua(2), árduo(4); procurar(2), procure(4), participar(4), participe(2); integral(6), integralmente(2); fase(4); veja(4); idade(4); resto(4); apenas(4); conhecer(4); escolha(2), escolher(2); prazerosa(2), prazeroso(2); amar(4); educação(2), educar(2); papel(6); alunos(4); precisa(4), preciso(2); preparada(4); e valores(4). Essa classe apresenta uma visão geral das outras classes, porém o foco é para as atribuições necessárias para o trabalho com crianças pequenas, conforme vemos nas falas dos sujeitos:

Procure descobrir qual a sua aptidão, só escolha esta profissão se você tiver a certeza do que quer. Você gosta desta profissão? Por quê? Pois, esta é uma profissão árdua, mas também prazerosa. (Sujeito 39)

Esteja certa do que vai escolher, pois trabalhar com crianças dessa faixa etária é um trabalho árduo, mas também gratificante. Mas isso só será possível se houver sensibilidade suficiente. (Sujeito 28)

Veja se você está preparada para brincar, educar, amar, compreender cada criança na sua fase, respeitar a individualidade de cada uma e participar de cursos de capacitação, para assim, desempenhar bem o seu papel de educadora. (Sujeito 17)

Ame as crianças como-se fossem suas ensine-as a andar no caminho do bem através das virtudes e valores que você possa transmitir e conseqüentemente a educação se encarregará do resto.

Um grupo de respostas indica o quanto é prazeroso e gratificante ser professor de creche, ainda que seja um trabalho árduo, pois envolve crianças pequenas. Esses dados também emergiram no decorrer da análise dos indicativos de satisfação. Essa classe também indica um conjunto de detalhes que mostram os contornos das ações e condições necessárias para ser professora de creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação propôs-se investigar representações sociais que professoras da Educação Infantil atuantes com crianças até três anos de idade em instituições da rede municipal de Maceió elaboram sobre o trabalho dos(as) professores(as) de Educação Infantil, explicitando a ausência ou presença de especificidades do trabalho desses(as) profissionais.

O aporte teórico das representações sociais foi escolhido por sua pertinência e relevância na tarefa de conhecer os sistemas de referência utilizados pelo grupo de professoras de creche da rede municipal de Maceió. Segundo Moscovici (2003), cada indivíduo elabora e lança representação de algo que tem relação com o grupo ao qual pertence, ou seja, as representações são aplicadas ao objeto e promovem transformação para convertê-lo em conhecimento, que pode ser utilizado e compartilhado no grupo, conduzindo comportamentos e atitudes. Assim, as representações são elaboradas e compartilhadas socialmente, influenciando o modo como os grupos sociais e os indivíduos veem a realidade, como se comunicam e agem. E os resultados desta pesquisa referendam o que postula a Teoria das Representações Sociais.

Desse modo, em face dos dados apresentados e discutidos nesta dissertação, foi possível apreender os elementos e conteúdos presentes no campo representacional sobre o trabalho do professor de Educação Infantil (EI) acerca de objetos associados: creche, pré-escola, criança e professor. Constatou-se que estes trazem profundas marcas do senso comum, ou seja, estão arraigados em um consenso de Educação Infantil construído no âmago da história da EI no Brasil, cujos atendimentos apresentavam funções distintas: a creche priorizando os cuidados físicos; a pré-escola direcionada aos aspectos (mais) educativos.

As imagens construídas e compartilhadas socialmente acerca do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil de Maceió foram identificadas, nesta pesquisa, por meio do teste de associação de palavras. Verificou-se que, no campo representacional de creche e pré-escola, há uma ênfase para a dicotomia entre cuidar e educar, que, segundo os sujeitos da pesquisa, são funções distintas

para essas subetapas da Educação Infantil. Concernente a essa constatação, os resultados do campo representacional de criança e professor conferem estabilidade à representação do grupo pesquisado, ou seja, trazem conteúdos que estabelecem uma criança que reside no plano dos sentimentos e da proteção. E isso exige, do(a) professor(a), habilidades pessoais, indicando que a competência ou a capacidade para o trabalho como professora de crianças bem pequenas em creches baseia-se nas habilidades pessoais. Estas, por sua vez, se sobrepõem a elementos que, possivelmente, não foram adquiridos por meio de processos de formação, não conferindo critérios que definam esses sujeitos como profissionais da Educação Infantil.

Quanto aos resultados referentes à representação de creche, pode-se afirmar que as professoras a associam à tradição que prioriza o cuidado e proteção da criança, sendo o núcleo e o sistema periférico marcados pelos atributos que acentuam a longa tradição de oferta em atendimento integral. Enfatizam-se, para a creche, o *cuidado*, a *educação*, e o *amor* como elementos centrais do campo representacional; para a representação de criança, identificou-se o *amor*, o *brincar*, *alegria* e *cuidado*, com um “professor”, educador, amoroso, dedicado e responsável, sendo estes os conteúdos pertencentes ao sistema central das representações.

No que diz respeito a aspectos da rede de significados subjacentes às representações associadas (creche, pré-escola, criança e professor), cujas significações revelam entendimento dos sujeitos acerca do trabalho de “professores de creche”, considera-se que alguns aspectos não foram tão evidenciados, ou até mesmo foram silenciados nas representações do campo representacional de cada termo indutor, ganhando desdobramentos e sentidos nas descrições e análises do questionário-carta ao longo do capítulo 6.

Nessa perspectiva, as cinco dimensões de análise propostas – campo profissional; imagem do trabalho; imagem do campo profissional e do profissional; competências do professor e conteúdos de formação; conselhos que os sujeitos indicam para um candidato que pretende ser professor(a) de Educação Infantil –, estão aqui reunidas e complementadas, com intuito de apresentar as representações sociais do trabalho dessas professoras mediante a ausência ou presença dos elementos das especificidades do trabalho com crianças pequenas.

O campo profissional foi apresentado mediante três eixos: escolha profissional; visão do outro sobre a escolha profissional e expectativa de permanência na profissão. As representações que conferem sentido para o campo profissional colocam o trabalho dessas professoras sob uma escolha feita a partir do atuar diretamente com crianças; quanto à visão do “outro” para a escolha profissional, ficou evidente o apoio da família diante da escolha. Já a visão dos “amigos” apresenta uma forte evidência de desvalorização profissional do trabalho desempenhado pelas professoras de creche. Chama atenção o fato de que, diferente dos conteúdos do núcleo de “criança”, as professoras apontam, nas representações sociais do trabalho que realizam, uma contribuição para o desenvolvimento das crianças, pois atuam com crianças que possuem competências, habilidades ou capacidades. Isso sinaliza a presença de elementos que foram “silenciados” no campo representacional de criança.

Também constatamos que a dimensão imagem do trabalho, segundo as representações sociais das professoras pesquisadas, é constituída por elementos que mostram satisfações e insatisfações no trabalho, mas, de modo inequívoco, o que prevalece nas imagens compartilhadas do trabalho é uma satisfação por estarem exercendo a profissão de que gostam. E por se tratar de um trabalho realizado junto à criança pequena, os sujeitos destacam, como fatores intrínsecos ao trabalho, os sentimentos que permeiam a relação e os avanços que as crianças apresentam no decorrer do cotidiano. Já no plano das insatisfações encontram-se fatores mais extrínsecos ao trabalho, como falta de reconhecimento profissional e remuneração.

Esta pesquisa também possibilitou conhecermos alguns elementos dificultadores do trabalho das professoras de crianças de até três anos de idade, como a falta de condições de trabalho que vivenciam. As professoras apontaram também o não dispor de tempo e espaço específicos para planejamentos, a falta de materiais pedagógicos, uma tensão entre instituição e família das crianças, a falta de acompanhamento e formações continuadas. Essa realidade vivida por 67 professoras da rede pública municipal de Maceió indica a falta de reconhecimento culturalmente atribuído à profissão de professora de crianças pequenas, especificamente as professoras de creche. As condições concretas de trabalho,

juntamente com a formação específica, tornam-se base da viabilidade para execução de um trabalho de qualidade. Outro fator que agrava essa situação é o fato de o trabalho com crianças pequenas exigir muito esforço físico, por requerer movimentação e agilidade, sendo a atenção contínua e o esforço físico indicados pelas professoras como consequência comum de um dia de trabalho com crianças pequenas.

Nesse sentido, a falta de reconhecimento profissional, os elementos dificultadores e a falta de prestígio social conferem sentidos aos elementos do campo representacional de professor, pois como anunciar-se professor de Educação Infantil, especificamente de creche, sem reconhecimento social e profissional?

Essa resistência do grupo pesquisado em se apresentar como professora de creche é confirmada nas imagens do campo profissional e do profissional, por meio dos aspectos de diferenciação das funções e objetivos da creche e pré-escola e do profissional (bom e mau professor), que apresentou representações arraigadas em “antigos” paradigmas postulados socialmente. Temos uma creche representada na centralização das práticas de cuidados físicos, com um profissional associado ao papel de babá. Essas imagens de trabalho associadas à babá atribuem ao professor de creche pouco reconhecimento profissional. Em face dessa concepção social, essas professoras colocam-se numa posição defensiva, silenciando os elementos que desqualifiquem seu trabalho e atestem falta de profissionalismo, ou seja, a criança bem pequena, o bebê, torna-se ausente do trabalho dessas professoras. Assim, as professoras tendem a representar a creche e o trabalho a partir de elementos que revelem as competências profissionais, que elas precisam desenvolver para atuar junto às crianças. Desse modo, indicam que trabalhar com crianças pequenas requer uma formação, com conhecimentos específicos, sobretudo em relação às especificidades da criança e da Educação Infantil. O que se sobressai é, entretanto: gostar do que faz; gostar de crianças; ter compromisso; ter responsabilidade; ser acolhedora; ser carinhosa e amorosa, indicando que, para ser professor(a) de creche, as aptidões pessoais e de cunho afetivo são mais importantes que as de cunho profissional.

No que tange à dimensão competências e conteúdos de formação, constatou-se que as professoras buscaram conhecimentos, durante a atividade profissional,

em eventos e cursos de especialização, além da contribuição da experiência na área educacional. Quanto aos conhecimentos mais importantes para a formação, estão presentes, no discurso das entrevistadas, o desenvolvimento infantil e as práticas educativas com crianças pequenas. Também se verificou que, em relação aos conhecimentos que mais buscaram durante a trajetória profissional, a ênfase é na experiência e prática profissional e na troca de ideias com os colegas. As professoras, quando situam as tarefas que desempenham junto às crianças, deixam transparecer que trabalham com crianças bem pequenas e que, para isso, realizam as seguintes tarefas: *brincar, elaborar planos de atividades, participar de reuniões pedagógicas, transmitir valores, observar as crianças, zelar pela integridade da criança, organizar brincadeiras, escrever relatórios, dar carinho.*

As professoras apresentaram, em seus dizeres, elementos sinalizadores das representações sociais que o grupo compartilha, indicando a urgência de uma mudança: não apenas nos objetivos e funções para a Educação Infantil, mas, sobretudo, nos processos de formação dos profissionais da área.

Cabe destacar que, mesmo com uma definição legal, a partir da promulgação da LDB, instituindo que a Educação Infantil se constitui como primeira etapa da educação básica e que o profissional para atuar com crianças em creches e pré-escolas deve ser o professor, os resultados desta pesquisa contrastam com o que postula a lei. O que se constatou foram imagens socialmente construídas sobre o profissional que atua com crianças pequenas, ou seja, uma imagem profissional e de trabalho que mostra disparidade entre o cuidar e o educar. Desse modo, as tarefas referentes ao cuidar, ligadas ao cuidado com o corpo, não são mencionadas pelas professoras quando estas se referem ao trabalho do(a) bom(boa) professor(a) de pré-escola. São destacadas como relevantes apenas as atividades reconhecidas como pedagógicas, ligadas ao educar. Nesse sentido, o modo como as professoras de creche se relacionam com as tarefas em seu cotidiano de trabalho amplia a distância entre o professor de creche e o professor de pré-escola, reforçando a cisão entre o cuidar e o educar.

As professoras apontam que sabem muito pouco sobre o que efetivamente deve ser realizado com as crianças tão pequenas, o que evidencia que a formação não contemplou as especificidades para o trabalho. Isso foi constatado nos

conselhos dados para um candidato a professor de Educação Infantil. Esses “conselhos” revelam os fios tecidos durante as análises acerca de um trabalho que requer, sobretudo, paciência, dinamismo e gostar de crianças. Percebeu-se que as professoras também buscam “romper” com essa ideia instituída de que, para trabalhar com crianças, basta ter aptidões pessoais. Isso é verificado a partir de um consenso estabelecido pelas professoras para as imposições do “outro” (pais, amigos, gestão, sociedade), ao indicarem que a formação específica é fundamental. Nesse sentido, apontamos que características como ter paciência, gostar de crianças e ser amorosa são importantes para o exercício profissional, entretanto, para essas professoras, não são suficientes e nem excluem a necessidade de formação específica e do conhecimento das particularidades do trabalho com crianças bem pequenas.

Confirmam-se, assim, as ponderações de Dermatini (2000, p. 158):

A formação específica em nível superior permite o confronto entre o conhecimento teórico e o trabalho no cotidiano, traz instrumentos teóricos e metodológicos para que a professora reflita sobre a sua maneira de agir junto às crianças, com outras profissionais e com as famílias. Embora seja possível perceber que os conhecimentos da vida doméstica e da maternagem, que são culturalmente relacionados à mulher, estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras de crianças pequenininhas, o que percebemos é que são conhecimentos realizados na esfera pública, como é o caso das creches, e precisam ser desenvolvidos profissionalmente e não pela naturalização. Ou seja, são conhecimentos que também necessitam de sistematização e documentação, e não de improvisação.

As aparentes contradições nos discursos das professoras sobre o que é específico foram representadas como a serviço das necessidades, desejos e interesses do grupo, mediante as incitações impostas pelo meio. Também neste caso esta pesquisa vem corroborar estudos anteriores, como o de Jodelet (2001), que explica:

[...] o fato de a representação ser uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito, provocam uma defasagem em relação a seu referente. Esta defasagem pode ser devida igualmente à intervenção especificadora dos valores e códigos coletivos, das implicações pessoais e dos engajamentos sociais dos indivíduos. Produz três tipos de efeito ao nível dos conteúdos representativos: distorções, suplementações e subtrações (JODELET, 2001, p. 36).

Essa dificuldade em situar o que é específico do trabalho docente denota que a contextualização do trabalho das professoras dentro da realidade municipal de Maceió está mais relacionada com os códigos sociais e culturais relativos ao trabalho do que com o perfil profissional definido e assumido como tal. As imagens de trabalho e as próprias competências apresentadas pelas professoras parecem surgir não a partir de modelos de saberes e práticas explicitamente delineados numa instância acadêmica, e/ou em políticas sociais, mas, antes, de um consenso ligado a normas “profissionais” aceitas de modo convencional e vastamente compartilhadas pelo grupo.

Espera-se, com este estudo, ter trazido, para o município de Maceió, quem são as professoras que atuam com o grupo etário de até três anos, mostrando-as de acordo com as representações que têm do trabalho que desempenham com as crianças, situando-as dentro de um contexto social que apresenta um grupo de professoras que tem seu trabalho docente marcado por motivações, expectativas, satisfações, insatisfações, dificuldades, e, sobretudo, um grupo de professoras marcado pelo signo da falta de reconhecimento profissional e social.

Assim, o desejo é que este trabalho, que indica as representações sociais de professoras de creche sobre o trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil, possa contribuir com estratégias de formação em serviço para esses profissionais, pois, conhecendo essas representações sociais, pode ser possível “transformar” as práticas. E essa possibilidade fica visível nos discursos analisados: essas professoras mostram que há um movimento de reflexão sobre aquilo que lhes falta no trabalho e do que precisa ser acrescentado.

Com base nos resultados apresentados nesta dissertação, é possível imprimir condições provocadoras de transformações e mudanças nas representações sociais dos sujeitos, acreditando serem elas os conteúdos condicionantes do modo como essas professoras representam suas ações práticas nas instituições de Educação Infantil.

De modo geral, espera-se, com este estudo, contribuir para uma melhor compreensão da estrutura e dinâmica das representações sociais que condicionam e muitas vezes limitam o trabalho docente dos(as) profissionais que atuam com crianças de até três anos. Também se espera contribuir para a melhoria de ações

voltadas à formação dos professores em Educação Infantil, a fim de que compreendam as especificidades dessa etapa da educação básica e as peculiaridades da ação educativa docente voltada para o grupo etário de zero a três anos.

Por fim, espera-se que os resultados desta investigação inspirem outras pesquisas voltadas para o trabalho dos professores de Educação Infantil, em especial aqueles que atuam com crianças bem pequenas, apresentando os elementos que perfazem a dinâmica do trabalho docente, mediante as práticas e saberes dos professores, delineando as especificidades do trabalho na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.C. Abordagem estrutural das representações sociais. Trad. Pedro Humberto de Faria. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ª. Ed. Goiânia: Editora AB, 2000. p. 27-38.
- ALMEIDA, A. M. O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. F. S. e ALMEIDA, L. M. (org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE/UFAL, 2005, p.119-159.
- AROYO, Miguel. **O significado da Infância**. Seminário Nacional de Educação Infantil. Anais. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre Orientações Curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil** – Brasília: MEC/SEF, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.
- CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um Programa Informático de Análise Quantitativa de Dados Textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.
- CERISARA, Ana B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, M. H. Pesquisa em Representações Sociais: algumas considerações teórico-metodológicas. In FERREIRA, Valeria S., GUERRA, Antônio F., RAITZ, Tânia R (orgs). **Ética e Metodologia: pesquisa na educação**. Itajaí, SC. Ed. UNIVALI: Ed. Maria do Cais, 2006.

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

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2ª ed, Porto Alegre, Artemed, 2007.

DEMARTINI, Patrícia. Professores de crianças pequeninhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão. 2003. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2003.

DUVEEN, Gerard, O poder das idéias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2003. p. 7-28.

FISCHER, Marilisi. **A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês**. 2007. 59f. Dissertação (Programa de Mestrado Acadêmico em Educação-PMAE)-Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI, Itajaí/SC, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánches. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, J.C. S.; GAMBOA, S. S (org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 84-108.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321-341.

GIRALDI, Ana Vani. **A prática da professora no cotidiano de uma creche**: Que prática é essa?. 2008. 134f. Dissertação (Programa de Mestrado Acadêmico em Educação-PMAE)-Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI, Itajaí/SC, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. Loyola: São Paulo, 2002.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 91-96.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: _____. (Org.) **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-43.

KIEHN, Moema de Albuquerque. Educação da Pequena Infância: Um olhar sobre a formação docente. UFSC. 32ª Reunião da ANPed, GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Caxambú/MG, 2009.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MADEIRA, Margot C. **O processo de objetivação e de ancoragem no estudo das representações sociais de escola**. In: MENIN, M. S. DE S.; SHIMIZU, A. DE M. (Orgs.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, pp. 201-210.

MATOS, Genícia Martins de. **Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMEs de Belo Horizonte/2007-2008)**. 2009. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2009.

MOREIRA, Antônia Silva Paredes. et al. (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In:_____ **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005. p.29 129.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2003.

NOBREGA, Sheva Maia da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes, JESUÍNO, Jorge Correia (Orgs). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 51-80.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005, p. 573-599.

OLIVEIRA, Z. M.R. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-82.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 133-167.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROAZZI, A. **Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo**: procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. Cadernos de Psicologia, vol. 1, p. 1-27, 1995.

ROSEMBERG, Fulvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 63-78.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. revisada. São Paulo: Vozes, 2002.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou tá falado!”** Representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2007. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2007.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, M. F. S. e ALMEIDA, L. M. (org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE/UFAL, 2005, p.15-38.

SAYÃO, Deborah Thomé. Crianças: Substantivo Plural. Disponível em <www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/10318/9584>. Acesso em: 26 Abril. 2011.

SILVA, Elza Maria da. **A Educação Infantil em Alagoas: (re) construindo suas raízes.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Maceió: UFAL, 2003. mimeo.

SILVA, Isabel de Oliveira e Silva. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 203-211.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9ªed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

VERGÈS, P. **A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação.**In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005, p. 481-487.

VERISSÍMO, Maria De La Ó Ramalho. **O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança.** 2001. 199f. Tese (Doutorado em enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro: levantamento bibliográfico³⁸

| ANO DE PUBLICAÇÃO | AUTOR | TÍTULO | TIPO DE PUBLICAÇÃO | UNIVERSIDADE |
|-------------------|--------------------------------|---|--------------------|---|
| 2009 | Márcia Helena Santos Curado | Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia | Mestrado | Universidade Católica de Goiás - Educação |
| 2009 | Francine de Paulo Martins Lima | A atividade docente com crianças de dois a três anos: do gênero ao estilo | Mestrado | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 2009 | Cristina Cardoso Rodrigues | Entre fraldas e cantigas: o processo de constituição profissional de professoras de crianças de 0 a 3 anos | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2009 | Genícia Martins de Matos | Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: enredos de educadoras infantis (UMIEs de Belo Horizonte/2007-2008) | Mestrado | Universidade Federal de Minas Gerais |

³⁸ Esse levantamento consta com 40 pesquisas.

| | | | | |
|------|------------------------------------|---|-----------|--|
| 2008 | Daniela de Oliveira Guimarães | Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado. | Doutorado | Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro |
| 2008 | Celi da Costa Silva Bahia | O pensar e fazer na creche: Um estudo a partir das crenças de mãe e professoras | Doutorado | Universidade Federal do Pará - Psicologia |
| 2008 | Nelly Narcizo de Souza | Concepções de educadoras de creche sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos | Mestrado | Universidade Federal do Paraná |
| 2008 | Ana Vani Giraldi | A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa? | Mestrado | Universidade do Vale do Itajaí Educação |
| 2007 | Katharina Elisabeth Arnold Beraldo | Educadoras de creche: percepção de motivos de satisfação, de insatisfação e de estresse vinculados ao desempenho profissional | Doutorado | Universidade de São Paulo |
| 2007 | Tereza Cristina Monteiro Cota | "A gente é muita coisa para uma pessoa só": desvendando identidades de 'professoras' de creche... | Mestrado | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |

| | | | | |
|------|---|---|----------|--|
| 2007 | Sinara Almeida da Costa Sales | "Falou, tá falado!" As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor | Mestrado | Universidade Federal do Ceará |
| 2007 | Ana Paula dos Santos Monteiro | Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho | Mestrado | Universidade Estácio de Sá |
| 2007 | Patrícia Sanches Giordano | Professores de Creche: limites e possibilidades de sua Profissionalização | Mestrado | Universidade Católica de Santos |
| 2007 | Jeane Carvalho Dalri | Contribuições do curso de Pedagogia para atuação com Crianças de 0 a 3 anos | Mestrado | Universidade do Vale Do Itajaí |
| 2007 | Janayna Alves Brejo | Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005) | Mestrado | Universidade Estadual de Campinas |
| 2007 | Marilisi Fischer | A concepção das professoras de crianças de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês | Mestrado | Universidade do Vale do Itajaí |
| 2007 | Moema Helena Koche de Albuquerque Kiehn | A educação infantil nos currículos de formação de Professores no Brasil | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |

| | | | | |
|------|------------------------------------|---|-----------|--|
| 2006 | Maria Goreti Miguel Santos | A educação infantil frente aos diferentes padrões de sono e vigília de crianças de 0 à 3 anos: dilemas e equívocos | Mestrado | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| 2006 | Ana Corina Machado Spada | Educação Infantil no contexto da creche - Um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília-SP | Mestrado | Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr.Prudent |
| 2005 | Lenilda Cordeiro de Macêdo | Práticas de Cuidado da Criança de 0 a 2 anos na Creche: Novos Olhares | Mestrado | Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa |
| 2004 | Isabel de Oliveira e Silva | Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte | Doutorado | Universidade Federal de Minas Gerais |
| 2004 | Fabiana Cristina Frigieri de Vitta | Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses | Doutorado | Universidade Federal de São Carlos |
| 2004 | Fernanda Carolina | Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada | Mestrado | Universidade Federal de Santa |

| | | | | |
|------|---------------------------------|---|-----------|---|
| | Tristão | | | Catarina |
| 2004 | Magali de Morais Miguel | Tensões entre o educar e o cuidar de crianças de 0 a 3 anos | Mestrado | Universidade Metodista de São Paulo |
| 2004 | Nilva Bonetti | A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após LDB 9394/96 | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2003 | Marineide de Oliveira Gomes | .As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós' | Doutorado | Universidade de São Paulo |
| 2003 | Patrícia Demartini | Professores de crianças pequenininhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2002 | Lenita Maria Junqueira Schultz | A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil | Doutorado | Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília |
| 2002 | Ângela Maria Scalabrin Coutinho | As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2002 | Jane Maria | Integração das creches públicas ao | Mestrado | Universidade |

| | | | | |
|------|---|---|-----------|--|
| | de Abreu Drewinski | sistema de ensino no Brasil: limites e possibilidades | | Estadual de Maringá |
| 2002 | Roselene Crepaldi | A integração da rede de creches ao sistema municipal de ensino | Mestrado | Universidade de São Paulo |
| 2002 | Roseli Nazario | A "boa creche" do ponto de vista das professoras da educação infantil | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2001 | Maria De La Ó Ramallo Verissimo | O olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança | Doutorado | Universidade de São Paulo |
| 2001 | Lucilena Marcondes Coelho de Oliveira | Educação infantil e instituições: o que é oferecido às crianças de 2 e 3 anos | Mestrado | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |
| 2001 | Rosemeire dos Santos Vieira Shibayama. | O conversar com crianças de creches segundo suas educadoras/cuidadoras. | Mestrado | Universidade de São Paulo |
| 2001 | Rosania Aparecida Stoco | 0 a 3 anos: desafios da qualidade em educação infantil | Mestrado | . Universidade De Brasília |

| | | | | |
|------|--------------------------------|---|----------|---|
| 2000 | Adelaide Joia | Educação Infantil em Caieiras: Um estudo sobre as concepções e práticas de atendimento à criança pequena presentes em creches municipais | Mestrado | Pontifícia Universidade Católica De São Paulo |
| 2000 | Giandréa Reus Strenzel | A Educação Infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação Infantil no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos | Mestrado | Universidade Federal de Santa Catarina |
| 2000 | Rosilene Silva Santos da Costa | A Educação Infantil como um Direito da Criança e da Família: Um Estudo Sobre o Atendimento à Criança na Faixa Etária de 0 a 3 Anos em Creches Públicas no Município de Aracajú-SE | Mestrado | Universidade Federal de Viçosa |
| 2000 | Sandra Regina Geiss Lorensini | Representações sociais de um grupo de educadoras infantis sobre a atividade profissional na creche em Cuiabá, Mato Grosso | Mestrado | Universidade Federal de Mato Grosso |

Nº

APÊNDICE B – Instrumentos de Pesquisa

QUESTIONÁRIO-PERFIL

| | |
|-----|--|
| 1. | Nome da instituição: |
| 2. | () creche () Pré-escola 2a. Tempo que atua nesta instituição:..... |
| 3. | Bairro:..... |
| 3a. | Mora próximo à instituição que trabalha: () sim () não Qual?..... |
| 4. | Turma em que atua:..... 5. Nº de crianças: |
| 5a. | Faixa etária das crianças:..... 6. Nº de adultos em sala: |
| 7. | Turno de trabalho: 8. Salário:..... |
| 9. | Trabalho em outro local: () creche () pré-escola () outros |
| 10. | Idade: 11. Sexo () feminino () masculino |
| 11. | Estado civil |
| | [] solteira |
| | [] divorciada |
| | [] casada ou união estável |
| | [] outro (especificar.....) |
| 12. | Tem filhos? |
| | [] não [] sim. Quantos?..... |
| 13. | Idade dos filhos |
| | [1] [2] [3] [4] |
| 14. | Quantas pessoas moram com você na mesma residência? |
| | Moro sozinho [] ou Moro com mais [] adultos e [] crianças ou adolescentes |
| 15. | Formação do seu pai: |
| | [1] Nunca freqüentou a escola [2] Ensino Fundamental [3] Ensino Médio [4] Magistério |
| | [5] Graduação: Pedagogia [6] Graduação: Outro. Qual?..... |
| | [7] Especialização. Qual?..... |
| | [8] Mestrado / Doutorado Qual?..... |
| 16. | Formação da sua mãe: |
| | [1] Nunca freqüentou a escola [2] Ensino Fundamental [3] Ensino Médio [4] Magistério |
| | [5] Graduação: Pedagogia [6] Graduação: Outro. Qual?..... |
| | [7] Especialização. Qual?..... |
| | [8] Mestrado / Doutorado Qual?..... |
| 17. | Atualmente a renda da sua família totaliza quantos salários mínimos? |

(Somatória de todos os integrantes da casa – Salário Mínimo= R\$ 510,00)

até 2 ; 2 a 4; 4 a 6; 6 a 8; 8 a 10; mais de 10.

18. A sua Formação é:

Ensino fundamental

ensino médio

Formação/Cursando em Pedagogia (ano de conclusão.....)

Outro curso universitário..... (ano de conclusão.....)

Cursando o PROINFANTIL

19. Frequentou ou frequenta algum curso de especialização?

sim

não

Se sim, quais?.....

20. Em que ano começou à trabalhar como professora (*mesmo que como substituta*)?

.....

21. Em que ano começou à trabalhar como professora de Educação

Infantil.....

22. Qual é a sua situação profissional atual na Educação Infantil?

professora efetiva

professora substituta

outra (Especifique).....

23. Em relação a sua experiência profissional, você trabalha ou trabalhou:

| Função | Tempo de trabalho |
|--|-------------------|
| 1) Com crianças, em ambientes domésticos | |
| 2) Com turmas de crianças de 0 a 3 anos, em instituições de Educação infantil | |
| 3) Com turmas de crianças de 4 a 6 anos, em instituições de Educação infantil ou escolas | |
| 4) Em instituições de Educação Infantil, fora de sala, desempenhando atividades de apoio | |
| 5) Em instituições de Educação Infantil, fora de sala, desempenhando atividades de coordenação | |
| 6) Em escolas, diretamente com crianças das séries iniciais do Ens. Fundamental | |
| 7) Em escolas, diretamente com adolescentes das séries finais do Ens. Fundamental | |
| 8) Em escolas, fora de sala de aula | |
| 9) Em atividades ligadas à educação, mas não em escolas ou instituições de Educação | |

| | |
|---|--|
| Infantil (por exemplo, aulas particulares, trabalhos técnicos em secretarias de educação, igreja, trabalhos comunitários, empresa etc.) | |
| 10) Em atividades não educacionais (cite quais) | |

Obrigada!!!

RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR COMO SE VOCÊ ESTIVESSE ESCRREVENDO UMA CARTA A UMA ANTIGA COLEGA DE ESCOLA QUE PEDIU INFORMAÇÕES SOBRE SUA PROFISSÃO.

Nº

Prezada colega,

Tudo bem? Como você solicitou urgência, respondo rapidamente às questões que você fez sobre minha profissão.

1. Optei pela profissão de professor (a) de Educação Infantil porque: (MARCAR TODAS AS QUE SE APLICAM)

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Já conhecia e gostava do trabalho realizado pelo professor de educação infantil |
| <input type="checkbox"/> | Queria trabalhar com crianças |
| <input type="checkbox"/> | Sempre quis trabalhar com bebês |
| <input type="checkbox"/> | Não precisava de uma formação específica |
| <input type="checkbox"/> | O meu papel de mãe ajudou na minha escolha e atuação. |
| <input type="checkbox"/> | Seria mais fácil, ingressar no mercado de trabalho. |
| <input type="checkbox"/> | A minha formação profissional me despertou para trabalhar com crianças pequenas. |
| <input type="checkbox"/> | Teria possibilidade de intervenção no âmbito social. |
| <input type="checkbox"/> | Possibilitaria realizar meu sonho enquanto profissional. |
| <input type="checkbox"/> | Outros. Quais? (especifique)_____ |

2. Durante a minha atuação profissional, tive oportunidade de participar de atividades que contribuíram em maior ou menor grau para minha formação: (NÃO PARTICIPEI = 0; FOI UMA PERDA DE TEMPO = 1; CONTRIBUIU UM POUCO = 2; CONTRIBUIU BASTANTE = 3; FEZ TODA A DIFERENÇA = 4)

| | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| Trabalhos voluntários | [0] | [1] | [2] | [3] | [4] |
| Curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização | [0] | [1] | [2] | [3] | [4] |
| Curso(s) de especialização (pós-graduação) | [0] | [1] | [2] | [3] | [4] |
| Congressos e outros eventos | [0] | [1] | [2] | [3] | [4] |
| Exercício da atividade como profissional da educação | [0] | [1] | [2] | [3] | [4] |
| Outros (quais?) | [0] | [1] | [2] | [3] | [4] |

3. Meus familiares consideram que a escolha da minha profissão:

Valeu a pena,

Não valeu a pena,

porque...

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

4. Meus amigos consideram que ser professor (a) de crianças pequenas:

Valeu a pena, Não valeu a pena,

porque...

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

5. Eu considero que ser professor (a) de educação infantil:

Valeu a pena, Não valeu a pena,

porque...

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

6. Como professor (a) de educação infantil,

sinto-me muito motivada(o) sinto-me pouco motivada(o)

Porque

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
|--|

7. Pensando no seu trabalho nos próximos anos, indique quais as perspectivas que parecem mais realizáveis:

(MARCAR APENAS UMA RESPOSTA)

- | | |
|-----|---|
| [1] | Continuar sendo professora |
| [2] | Mudar completamente o tipo de trabalho |
| [3] | Fazer um concurso para outra etapa da educação básica. Qual? (especifique.....) |
| [4] | Aposentar-se assim que possível |
| [5] | Pedir transferência para outros setores da repartição municipal |
| [6] | Mudar de instituição de Educação Infantil |
| [7] | Ser coordenadora |
| [8] | Ser diretora |
| [9] | Outros. Quais? (especifique)_____ |

8. No meu trabalho como professor (a) de Educação Infantil, os aspectos que me causam maior satisfação são:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

9. As dificuldades que tenho como professor(a) de Educação infantil, são:

| |
|----------------------------|
| Em relação às crianças: |
| Em relação aos pais: |
| Em relação à instituição: |
| Em relação a mim mesma(o): |

10. Analisando o seu trabalho atual diga se corresponde às expectativas que você tinha quando começou?

| |
|---|
| <input type="checkbox"/> Não atingiu minhas expectativas |
| <input type="checkbox"/> Atingiu apenas o mínimo |
| <input type="checkbox"/> Atingiu expectativa suficiente |
| <input type="checkbox"/> Atingiu minha expectativa plenamente |

11. No seu trabalho de professor(a) de Educação Infantil quais das opções abaixo, você considera como aspectos cansativos. Sendo assim, marque todas que considerar e em seguida atribua uma ordem de importância aos aspectos mais cansativos para você.

| |
|---|
| [1] O esforço físico |
| [2] A atenção contínua |
| [3] As emoções intensas no relacionamento com as crianças |
| [4] A comunicação diária com os pais |
| [5] Os turnos de trabalho |
| [6] A colaboração entre colegas |
| [7] O relacionamento com administração municipal |
| [8] Outras: |

[1°] _____ [2°] _____ [3°] _____ [4°] _____ [5°] _____

12. Pensando no seu trabalho atual, poderia nos dizer qual o grau de satisfação para cada uma das características abaixo mencionadas? (INSATISFEITA = 1; INDIFERENTE = 2; SATISFEITA = 3; MUITO SATISFEITA = 4)

| | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|
| O ambiente físico (espaço e decoração) | [1] | [2] | [3] | [4] |
| O horário de trabalho | [1] | [2] | [3] | [4] |
| O relacionamento com os pais das crianças | [1] | [2] | [3] | [4] |

| | | | | |
|---|-----|-----|-----|-----|
| As suas colegas de trabalho | [1] | [2] | [3] | [4] |
| A coordenação | [1] | [2] | [3] | [4] |
| A possibilidade de uma formação contínua | [1] | [2] | [3] | [4] |
| A natureza e a dinâmica do seu trabalho | [1] | [2] | [3] | [4] |
| O cuidar de crianças pequenas | [1] | [2] | [3] | [4] |
| A estabilidade do seu cargo | [1] | [2] | [3] | [4] |
| O reconhecimento dos pais | [1] | [2] | [3] | [4] |
| A possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar | [1] | [2] | [3] | [4] |
| O reconhecimento da Coordenação Pedagógica, da Prefeitura, etc. | [1] | [2] | [3] | [4] |
| O salário | [1] | [2] | [3] | [4] |
| O plano de carreira | [1] | [2] | [3] | [4] |
| A sua competência profissional | [1] | [2] | [3] | [4] |
| As conquistas e descobertas das crianças | [1] | [2] | [3] | [4] |
| A interação com as crianças | [1] | [2] | [3] | [4] |

13. Ao exercer o meu trabalho, me baseio sobretudo: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

| |
|---|
| [1] Na observação das ações das colegas |
| [2] Na formação acadêmica |
| [3] Na minha experiência e prática profissional |
| [4] Nos cursos de atualização com técnicos ou especialistas / formação continuada |
| [5] Em livros e revistas |
| [6] Em documentação relativa a outras instituições de educação infantil |
| [7] Nas trocas de idéias com colegas |
| [8] Na observação do comportamento dos pais das crianças |
| [9] Na minha experiência pessoal e familiar |
| [10] Em programas de televisão |
| [11] Nas atividades propostas nos livros didáticos |
| [12] Outro. Qual? |

14. Da lista acima, EU considero que os cinco tópicos de maior importância são: (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1º] _____ [2º] _____ [3º] _____ [4º] _____ [5º] _____

15. Pensando na formação de professor(a) de educação infantil, acho que determinados conhecimentos são importantes, tais como: (MARQUE TODAS AS QUE ACHAR IMPORTANTES)

| | |
|--------------------------------|---------------------------|
| [1] Literatura infantil | [2] Alfabetização |
| [3] Didática | [4] Leis |
| [5] Desenvolvimento infantil | [6] Teorias pedagógicas |

| | |
|--|-------------------------------|
| [7] Metodologia da língua portuguesa | [8] Movimento corporal |
| [9] Metodologia da matemática | [10] Religião |
| [11] Metodologia da história e geografia | [12] Educação física |
| [13] Metodologia das ciências | [14] Educação ambiental |
| [15] Artes visuais | [16] Música |
| [17] Jogos e brincadeiras | [18] Teatro |
| [19] Relação instituição-família | [20] Necessidades especiais |
| [21] Registro, observação e avaliação | [22] Saúde na infância |
| [23] Práticas educativas com crianças pequenas | [24] Outros. Quais? |

16. Da lista anterior, EU considero que os cinco tópicos de maior importância são: (ordene os tópicos, começando com o mais importante)

[1º] _____ [2º] _____ [3º] _____ [4º] _____ [5º] _____

17. Pensando em minha trajetória como professor (a) de educação infantil os conhecimentos que mais busquei foram:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

18. É importante que você saiba que creche e pré-escola:

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> são a mesma coisa | <input type="checkbox"/> não são a mesma coisa |
| Porque: | |
| | |
| | |

19. Para mim, a profissão de professor(a) de Creche é mais próxima à de: (MARQUE APENAS UMA)

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> médico | <input type="checkbox"/> advogada |
| <input type="checkbox"/> babá | <input type="checkbox"/> pedreiro |
| <input type="checkbox"/> enfermeira | <input type="checkbox"/> engenheira |
| <input type="checkbox"/> padre/pastor | <input type="checkbox"/> psicóloga |
| <input type="checkbox"/> assistente social | <input type="checkbox"/> auxiliar de serviços gerais |
| <input type="checkbox"/> professor de Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> recreadora |
| <input type="checkbox"/> Outra profissão. Qual? | <input type="checkbox"/> Pré-escola |

20. Para mim, a profissão de professor(a) de Pré-Escola é mais próxima à de: (MARQUE APENAS UMA)

| | | | |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | médico | <input type="checkbox"/> | advogada |
| <input type="checkbox"/> | babá | <input type="checkbox"/> | pedreiro |
| <input type="checkbox"/> | enfermeira | <input type="checkbox"/> | engenheira |
| <input type="checkbox"/> | padre/pastor | <input type="checkbox"/> | psicóloga |
| <input type="checkbox"/> | assistente social | <input type="checkbox"/> | auxiliar de serviços gerais |
| <input type="checkbox"/> | professor de Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> | recreadora |
| <input type="checkbox"/> | Outra profissão. Qual? | <input type="checkbox"/> | creche |

21. Um(a) mau (má) professor(a) de Creche é aquela(e) que:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

22. Um(a) bom (boa) professor(a) de Creche é aquele(a) que:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

23. Um(a) mau (má) professor(a) de Pré-escola é aquele(a) que:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

24. Um(a) bom (boa) professor(a) de Pré-escola aquela(e) que:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

25. Se pensarmos na experiência de uma mulher como mãe e como professora de educação infantil, acredito que: (ESCOLHA AQUELA COM QUE VOCÊ MAIS CONCORDA)

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Para trabalhar bem como educadora é necessário ter tido a experiência de mãe. |
| <input type="checkbox"/> | A educadora que é também mãe entende melhor as necessidades das crianças. |
| <input type="checkbox"/> | A educadora que é também mãe entende melhor as exigências dos outros pais. |
| <input type="checkbox"/> | Ter filhos ajuda apenas em certos aspectos práticos (reconhecer as doenças, trocar fraldas, etc.) |

- Para trabalhar bem, não faz diferença se a educadora é mãe ou não é.
- Geralmente os problemas de gestão dos filhos interferem no exercício da profissão

26. Pensando na atuação do(a) professor(a) de Educação Infantil, considero que ele(a) deveria assumir as seguintes tarefas: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Limpar a sala | <input type="checkbox"/> Manter contato com as famílias |
| <input type="checkbox"/> Alimentar | <input type="checkbox"/> Organizar reuniões de pais |
| <input type="checkbox"/> Trocar fraldas | <input type="checkbox"/> Observar e avaliar as crianças |
| <input type="checkbox"/> Banhar | <input type="checkbox"/> Escrever relatórios |
| <input type="checkbox"/> Dar remédio e fazer curativos | <input type="checkbox"/> Participar de reuniões pedagógicas |
| <input type="checkbox"/> Dar carinho | <input type="checkbox"/> Passear com as crianças |
| <input type="checkbox"/> Organizar brincadeiras | <input type="checkbox"/> Elaborar os planos de atividades |
| <input type="checkbox"/> Brincar | <input type="checkbox"/> Transmitir valores |
| <input type="checkbox"/> Ensinar conteúdos escolares | <input type="checkbox"/> Elaborar e corrigir tarefas didáticas |
| <input type="checkbox"/> Ensinar a ler e a escrever | <input type="checkbox"/> Zelar pela integridade física das crianças |
| <input type="checkbox"/> Preparar o ambiente físico | <input type="checkbox"/> Fazer pesquisas |
| <input type="checkbox"/> Atender a crianças com necessidades especiais | <input type="checkbox"/> Organizar atividades de recuperação e reforço |
| <input type="checkbox"/> Outra (qual?) | |

27. Espera-se que as professoras de Educação Infantil: (MARQUE TODAS AS QUE SE APLICAM)

- | |
|---|
| <input type="checkbox"/> 1] Sejam muito dinâmicas. |
| <input type="checkbox"/> 2] Tenham uma enorme paciência. |
| <input type="checkbox"/> 3] Sejam muito carinhosas. |
| <input type="checkbox"/> 4] Sejam organizadas. |
| <input type="checkbox"/> 5] Tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. |
| <input type="checkbox"/> 6] Brinquem com as crianças |
| <input type="checkbox"/> 7] Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas. |
| <input type="checkbox"/> 8] Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças. |
| <input type="checkbox"/> 9] Saibam manejar um grupo de crianças. |
| <input type="checkbox"/> 10] Saibam alfabetizar as crianças. |
| <input type="checkbox"/> 11] Saibam lidar com os conflitos próprios da infância. |
| <input type="checkbox"/> 12] Sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais. |
| <input type="checkbox"/> 13] Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem |
| <input type="checkbox"/> 14] Trabalhem em equipe. |
| <input type="checkbox"/> 15] Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social. |
| <input type="checkbox"/> 16] Ensinem as crianças a obedecer aos adultos. |
| <input type="checkbox"/> 17] Ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula. |
| <input type="checkbox"/> 18] Ensinem hábitos de higiene. |
| <input type="checkbox"/> 19] Incentivem a criatividade das crianças. |

| | |
|------|--|
| [20] | Promovam a autonomia das crianças. |
| [21] | Respeitem as diferenças individuais. |
| [22] | Tratem todas as crianças da mesma forma. |
| [23] | Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças. |
| [24] | Mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças. |
| [25] | Sejam compreensivas e respeitosas com os pais. |
| [26] | Tenham experiência como mães. |
| [27] | Outras. (Quais?) |

28. Da lista acima, eu considero que os cinco tópicos de maior importância são: (ORDENE OS TÓPICOS, COMEÇANDO COM O MAIS IMPORTANTE)

[1°] _____ [2°] _____ [3°] _____ [4°] _____ [5°] _____

29. Ainda da lista acima, eu acho que os cinco tópicos que os pais das crianças consideram de maior importância são: (ordene, começando com o mais importante)

[1°] _____ [2°] _____ [3°] _____ [4°] _____ [5°] _____

30. Enfim, minha amiga, se você quiser ser professora de creche ou pré-escola, eu lhe dou os seguintes conselhos:

| |
|--|
| |
| |

APÊNDICE C - Instituições e suas respectivas localidades

Instituições e suas respectivas localidades

| Qt | Creche | Bairros |
|-----------|--|-----------------------|
| 1 | Agenor Fernandes | Fernão Velho |
| 3 | Benevides Epaminondas | Riacho Doce |
| 4 | Braga Neto | Bebedouro |
| 2 | Breno Agra | Benedito Bentes I |
| 5 | Cícero Dué | Tabuleiro dos Martins |
| 6 | Claudinete Batista | Trapiche |
| 7 | Creche Hermé Miranda | Tabuleiro |
| 8 | Creche Kyra Maria | Clima Bom |
| 9 | Creche Lindolfo Collor | Vergel |
| 10 | Denisson Menezes | Tabuleiro |
| 11 | Elza Lira | Benedito Bentes |
| 12 | Heloisa De Gusmão | Benedito Bentes II |
| 13 | Herbert De Souza | Jacarecica |
| 14 | Leda Collor | Tabuleiro |
| 15 | Liege Tavares | Jacintinho |
| 16 | Luiz Calheiros Jr | Pinheiro |
| 17 | Maria Ivone | Cidade Sorriso I |
| 18 | Mascarenhas De Moraes | Pitanguinha |
| 19 | Mestre Izaldino | Pontal da Barra |
| 20 | Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) | Tabuleiro/UFAL |
| 21 | Rozane Collor | Jacintinho |
| 22 | São Sebastião | Prado |
| 23 | Suzana Palmeira | Prado |
| 24 | Tereza De Lisieux | Levada |

APÊNDICE D – Tabelas das dificuldades

De um universo de 67 professoras participantes da pesquisa, segue as tabelas com as respectivas quantidades de respostas para cada dificuldade e suas categorias.

1) Dificuldades em relação às crianças

| Dificuldade: em relação às crianças | | |
|-------------------------------------|-------------------------|------------|
| | Quantidade de respostas | % |
| Respondentes | 34 | 50,7 |
| Não respondentes | 33 | 49,2 |
| Total | 67 | 100 |

| Dificuldade: em relação às crianças | | |
|-------------------------------------|-------------------------|------------|
| Categorias | Quantidade de respostas | % |
| Contexto social | 16 | 47,0 |
| Atitudes das crianças | 14 | 41,2 |
| Ações do professor | 4 | 11,8 |
| Total | 34 | 100 |

2) Dificuldades em relação aos pais

| Dificuldade: em relação aos pais | | |
|----------------------------------|-------------------------|------------|
| | Quantidade de respostas | % |
| Respondentes | 40 | 59,7 |
| Não respondentes | 27 | 40,3 |
| Total | 67 | 100 |

| Dificuldade: em relação aos pais | | |
|---|-------------------------|------------|
| Categorias | Quantidade de respostas | % |
| Relação instituição família | 29 | 72,5 |
| Aspectos relacionais entre pais e filhos | 7 | 17,5 |
| Visão dos pais em relação ao trabalho das professoras | 4 | 10,0 |
| Total | 40 | 100 |

3) Dificuldades em relação à instituição

| Dificuldade: em relação à instituição | | |
|---------------------------------------|-------------------------|------------|
| | Quantidade de respostas | % |
| Respondentes | 24 | 35,8 |
| Não respondentes | 43 | 64,2 |
| Total | 67 | 100 |

| Dificuldade: em relação à instituição | | |
|---------------------------------------|-------------------------|------------|
| Categorias | Quantidade de respostas | % |
| Aspectos relativos à gestão | 10 | 41,7 |
| Aspectos pedagógicos | 8 | 33,3 |
| Aspectos estruturais | 6 | 25,0 |
| Total | 24 | 100 |

4) Dificuldades em relação a si mesmo

| Dificuldade: em relação a si mesmo | | |
|------------------------------------|-------------------------|------------|
| | Quantidade de respostas | % |
| Respondentes | 32 | 47,8 |
| Não respondentes | 35 | 52,2 |
| Total | 67 | 100 |

| Dificuldade: em relação a si mesmo | | |
|------------------------------------|-------------------------|------------|
| Categorias | Quantidade de respostas | % |
| Condição de trabalho | 14 | 43,7 |
| Prática pedagógica | 11 | 34,4 |
| Aspectos ligados a formação | 7 | 21,9 |
| Total | 32 | 100 |

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntário (a) dos seguintes estudos das pesquisas **Representações sociais das professoras de creches sobre sua profissão: um estudo na rede de creches do município de Maceió; Representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil: um estudo com professoras de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de Maceió; e Representações sociais de professores de educação infantil da rede municipal de Maceió sobre o brincar**, recebi das Sras. Carla Manuella de Oliveira Santos, Patrícia Gomes de Siqueira e Maysa Silva Araújo Correia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender a representação social do trabalho do professor (a) Educação Infantil.
- Que esse estudo começará em **01/03/2009** e terminará em **01/03/2011**.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: questionários aos professores (as) de Educação Infantil da rede municipal de Maceió; entrevista a uma pequena amostra desses profissionais.
- Que eu participarei das seguintes etapas: questionários e entrevista.
- Que não existem outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados
- Que a participação no estudo não me causará nenhum incômodo.
- Que a participação no estudo não trará riscos à minha saúde física ou mental.
- Que, sempre que desejar será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que eu não deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco /Nº: /Complemento:
 Bairro/CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):
 Bloco/Nº: /Complemento:
 Bairro/CEP/Cidade: /Telefone:
 Ponto de referência:

Endereço do(os) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas/ Centro de Educação
 Endereço Campus A. C. Simões, BR 104 - Norte, Km 97, Cidade Universitária -
 Bloco /Nº: /Complemento: sala 206
 Bairro /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, CEP 57072-970, Maceió- AL.
 Telefones p/contato: (82) 8847 6613 e (82) 8827-8411

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária, Telefone: 3214-1041

Maceió, ___ de _____ de 2010.

Assinatura do(a) voluntário(a) ou responsável
 legal

Nome e Assinatura do responsável pelo
 estudo

ANEXO

ANEXO A

ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL / PRÉ-ESCOLA

| Nº | ESCOLAS | TELEFONES |
|----|--|--------------------------|
| 01 | AUDIVAL AMÉLIO Dir: Lourinete 9329-7094 Vic:Terezinha 8843-3021 | 3375-9310 |
| 02 | AURÉLIO BUARQUE Dir:Rosivânia 8803-2214 Vic:Jaldivânia 8888-0334 | 3315-4639 / 3378-4039 |
| 03 | BRANDÃO LIMA Dir:Virginia Vic: Jeane | 3315-2117 / 3326-6639 |
| 04 | CÍCERO DUÉ Dir: Roberto Vic: Graciane | 3315-8461 / 3372-4504 |
| 05 | DERALDO CAMPOS Dir:Lourinete 9341-9718 Vic:Mª Vânia 9982-6369 | 3315-4631 |
| 06 | JOÃO SAMPAIO Dir: Silvana Vic: Roberto | 3315-4643 |
| 07 | Mª J. CARRASCOSA D: Genilda 9973-5674 V: Adeilde9971-7079 | 3315-5000 / 3336-5194 |
| 09 | MANOEL C. NETO Dir:Mª Cicera 3336-8478 Vic :Mª das Graças 3359-5153 | 3315-4702 / 3241-8265 |
| 10 | Mª CARMELITA GAMA Dir: Gilselma Vic: Piedade | 3315-4659 / 3322-3308 |
| 11 | MARIZETE CORREIA | 3315-1600 |

| | | |
|----|--|--------------------------|
| | Dir: M ^a Catarina Vice: Ítala | |
| 06 | PEDRO CAFÉ Dir: Márcia Vice: Edileuza | 3315-4656 / 3314-1039 |
| 07 | S. CORAÇÃO DE JESUS Dir: Isaura 9159-47190 Vic: Áurea 8879-8021 | 3315-4670 |
| 14 | SANTO ANTONIO Dir: Carmem Lúcia Vic: Aurilene | 3217-5217 |
| 15 | ZILKA DE OLIVEIRA Dir: Soraya Vice: Sandra | 3315-3169 |

CRECHES

| Nº | CRECHE | TELEFONES |
|----|--|--------------------------|
| 01 | AGENOR FERNANDES Dir: Lilian Vic: Janaína | 3315-4655 / 3378-8352 |
| 02 | BEN. EPAMINONDAS Dir: Alba 9312-2905 Vic: Sonia 9113-6288 | 3315-4681 |
| 03 | BRENO AGRA Dir: Betania 99215923 Vic: Zenilda 91138048 | 3315-4650 / 3344-0091 |
| 04 | DENISSON MENEZES Dir: Ana Paula Vic: Argélia | 3315-4326 |
| 05 | ELZA LIRA Dir: Carmem 93814088 Vic. Selma | 3315-4304 |
| 06 | HELOISA MARINHO | 3315-3543 |

| | | |
|----|--|--------------------------|
| | Dir:Etienne 8803-0769 Vic: Soraia | |
| 07 | HERBERT DE SOUZA Dir: Dilza 9991-4444 Vic: Ezene 9974-3360 | <u>3315-1625</u> |
| 08 | HERMÉ MIRANDA Dir: Edna Vic: Elaine | 3315-4666 |
| 09 | KYRA M^a DE BARROS Dir: Marlene 33244728 Vic: | 3315-3567 / 3354-7588 |
| 10 | LEDA COLLOR Dir: Michelle Vic: Josefa | 3315-4663 |
| 11 | LIEGE TAVARES Dir: Roseane 88469684 Vic:Diana 8818-5200 | 3315-4707 / 3320-4678 |
| 12 | LINDOLFO COLOR Dir: Benilda 88630025 Vic:Claudia 30327024 | 3315-4612 / 3351-2441 |
| 13 | MESTRE IZALDINO Dir; Rosilda Vic; Nadja | 3315-6554 |
| 14 | ROSANE COLLOR Dir: Viviane Vic:Regina 9977-4562 | 3315-4678 / 3320-5314 |
| 15 | SÃO SEBASTIÃO Dir: Joana 8829-7684 Vic: Celi | 3315-5001/ |
| 16 | SUZANA PALMEIRA Dir: Vic: | 3315-4627 / 3346-1032 |
| 17 | TEREZA DE LISIEUX Dir: Adriana 99762969 Vic: Graça 93315012 | 3315-4620 / 3326-4343 |

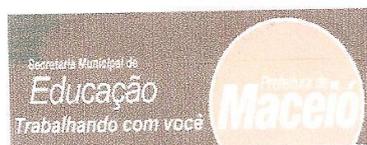
PRÉ-ESCOLA

| Nº | ESCOLAS | TELEFONES |
|----|--|--------------------------|
| 01 | ANTONIO MARIO MAFRA Dir: Maria Verônica Vic: Rosa Maria | 3315-4619 / 3326-5739 |
| 02 | CAIC - JOSÉ Mª DE MELO Dir: Juraci Vic: | 3315-4703 / 3344-4498 |
| 03 | CAIC-FRANC. DE MELLO Dir: Nereide 8846-2492 Vic: Ivaneide 8836-4750 | 3315-4708 / 3351-7319 |
| 04 | CASA DA AMIZADE Dir: Marilene Vic: Lenice | 3315-5670 / 3324-6177 |
| 05 | GRACILIANO RAMOS Dir: Betânia Vice – Lindoana | 3315-4647 |
| 06 | JORGE DE LIMA Dir: Mary 9944-2629 Vic: | 3342-3701 |
| 07 | LIONS CLUB Dir: Mª José 8818-8651 Vic :Mª José 9997-2942 | 3315-4614 / 3326-5771 |
| 08 | LUIZ CALHEIROS Dir: Rita Coelho Vic: Mavia Julia | 3315-4645 / 3338-5487 |
| 09 | M. LUIZ BARBOSA Dir: Deise Vic: Celme | 3315-4626 / |
| 10 | Mª DO SOCORRO TAVARES Dir: Genilda Vic: Vera Lúcia | 3327-2030 (RES) |

| | | |
|----|---|--------------------------|
| 11 | MARIA NILDA Dir: Luziane Vic:Margarete | 3315-4700 / 3375-8364 |
| 12 | MASC. DE MORAES Dir: Vic: | 3315-4622 / 3326-6159 |
| 13 | NOSSA S. da GUIA Dir: Andréa Vic: M ^a Edilza | 3315-4628 |
| 14 | NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO Dir: | 3214-1109 |
| 15 | SILVESTRE VREDEGOOR Dir: Solange Vic: Adriana | 3315-4630 |
| 16 | RANILSON FRANÇA Dir: Vic: | 3315-1582 |
| 17 | RODRIGUES ALVES Dir: Rita de Cássia Vic: Zenir Fernandes | 3314-2025 |
| 18 | RUTH QUINTELA Dir: Rosana Vic: Mary Lene | 3315-4025 / 3320-5095 |
| 19 | VER. BRAGA NETO Dir: Maria Ester Vic: Nara Polyanne | 3315-6426 / 3338-7439 |
| 18 | TOBIAS GRANJAS Dir:Lucineide 88212285 Vic: Gracivania | 3315-3558 / 3354-2645 |

Há uma nova escola na Cidade Sorriso, mas ainda não temos o nome.

ANEXO B



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua General Hermes - 1198 - Cambona - CEP: 57.017 - 000 / Maceió-Al
Fones: (082) 315 - 4541/4542/4549/4553 - Fax: (082) 315-4556 / 326 - 5088

Ofício nº 051/2010

Maceió, 10 de setembro de 2010

Ao Senhor Diretor (a)
Creches/Escolas
Educação Infantil

Estamos encaminhando a V. Sa. as alunas mestrandas do Curso do Mestrado em Educação Brasileira, a qual tem como objetivo aplicar a pesquisa junto a professoras de creches e pré-escolas da Rede Municipal de Maceió.

Salientamos que esta Diretoria não interfira no autorizo das Creches/Escolas contempladas para pesquisa e que deve ser respeitado o horário de aula do professor e das crianças.

Atenciosamente,


Maria Clara Soares Loper
Diretora Geral de Ensino
SEMED