



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

KIARA TATIANNY SANTOS DA COSTA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO
INTERIOR DA PARAÍBA: PRÁTICAS PROFISSIONAIS E REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS**

RECIFE

2017

KIARA TATIANNY SANTOS DA COSTA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO
INTERIOR DA PARAÍBA: PRÁTICAS PROFISSIONAIS E REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS**

Tese apresentada ao curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Lícia de Souza Leão Maia

RECIFE

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

C837d Costa, Kiara Tatianny Santos da.
Docência na educação infantil em Instituições educacionais no interior da Paraíba: práticas profissionais e representações sociais / Kiara Tatianny Santos da Costa. – 2017.
260 f. : il. ; 30 cm.
Orientadora: Lícia de Souza Leão Maia.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inchi Referências e Apêndices.
1. Educação de crianças. 2. Educação pré-escolar. 3. Representações sociais. 4. Prática de ensino. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Maia, Lícia de Souza Leão. II. Título.
372.21 CDD (22. ed) UFPE (CE2017-81)

KIARA TATIANNY SANTOS DA COSTA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO
INTERIOR DA PARAÍBA: PRÁTICAS PROFISSIONAIS E REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 25/08/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lícia de Souza Leão Maia (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa (Examin. Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Kátia Maria da Cruz Ramos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Ao meu pai, Antônio (em memória),

A minha mãe Maria Nanci

As minhas irmãs Nayara e Suzana.

.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar um trabalho acadêmico há muito o que agradecer. Foi percurso que foi construído com a ajuda de muitas pessoas e nesse momento, reserva-se o espaço de mencionar brevemente algumas pessoas que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço a Deus, por ter me possibilitado força e persistência para não desistir.

À professora e orientadora Licia Maia, que foi mais que uma orientadora, foi uma amiga, que soube cuidar para além da construção do trabalho de tese, uma pessoa humana, que esteve sempre presente e disponível para ajudar no que foi preciso, uma professora que admiro ainda mais hoje, e que ajudou a me tornar a pesquisadora que hoje sou.

À minha família, em especial aos meus pais Antonio e Nanci, que estiveram sempre me apoiando nas minhas escolhas, e ajudando no que foi preciso durante minha formação acadêmica desde a graduação e em todos os momentos de minha vida. Sem esquecer de minhas tias Gercina e Rosa que tanto me apoiaram no percurso de toda a vida profissional e acadêmica, e sempre me apoiaram.

Aos meus cunhados em especial a Rodolfo, pela paciência e ajuda nestes quatro anos de formação.

Às minhas irmãs, Suzana e Nayara, por me receberem sempre em suas residências nessas viagens entre Paraíba e Pernambuco, e pela parceria e companhia diária.

Às minhas amigas e colegas do curso de doutorado, que foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Em especial Andreza, Thamyris e Michele, que sempre estiveram presentes durante essa formação, e para além desse curso, foram partes importantes de minha vida pessoal e profissional, acompanhando e dialogando sobre nossos dramas e alegrias desse momento.

Às minhas amigas de formação de mestrado na UFPB, Josiane, Vívica e Kedna, que se fizeram presentes também na formação de doutorado, mesmo distantes fisicamente, mas sempre dispostas a ajudar na solução de algumas dúvidas ou mesmo para apenas conversar sobre o percurso.

À Socorro e Edmara e Mônica, amigas que construí nesse percurso, quando do período que fiquei em Portugal e na França. Pessoas que compartilharam bons momentos de aprendizagem.

À Viviane pela paciência e ajuda na compreensão do software e percurso de análise dos dados.

Á Elizangela, Ivanilson, Dayse, Lúcia e Ana Célia, que me ajudaram na construção do trabalho, com sugestões e referências.

Á minha amiga Sandra que me acompanha na torcida pelo meu sucesso desde a graduação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, que me receberam muito bem na UFPE e contribuíram significativamente para minha formação profissional.

Ás professoras, Isabel, Laeda e Kátia, por terem contribuído na qualificação para o caminhar da pesquisa, e engrandecimento do trabalho.

Á professora Fátima e o professor Batista por participar e contribuir para o trabalho na defesa da tese.

Aos coordenadores e coordenadoras da Educação Infantil nos municípios de Juazeirinho, Assunção, Junco, Soledade e Campina Grande que auxiliaram na execução da coleta de dados e na mobilização para participação dos docentes.

Aos professores e professoras participantes da pesquisa, que me receberam durante as etapas da pesquisa e aceitaram colaborar com esse trabalho.

Á capes pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

O texto aqui apresentado trata de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as representações sociais da docência na Educação Infantil compartilhadas por professores (as) que atuam nesta etapa da Educação Básica em cidades do interior da Paraíba. A Educação Infantil tem despontado como área carente de maior discussão, a partir da inclusão desta como integrante da Educação Básica. Tem se difundido cada vez mais o debate sobre a importância da Educação Infantil e as práticas desenvolvidas nesse contexto como elemento de melhoria da qualidade no atendimento das crianças, abordando as políticas e práticas ali desenvolvidas a partir da compreensão da relevância desta etapa no sistema educacional. Apoiados na teoria das representações sociais e ancorados na abordagem estrutural proposta por Abric, o estudo aqui empreendido, teve como proposta metodológica a utilização de duas técnicas: o TALP- teste de associação livre de palavras e a autoconfrontação simples. Para análise, optou-se pelo uso do software trideux, associado a análise de conteúdo e a análise fatorial e por correspondência. A pesquisa se dividiu em três etapas. Na primeira etapa, foram aplicados 86 questionários de associação livre de palavras, junto com um questionário de identificação dos participantes. Na segunda etapa, foram realizadas observações videogravadas com 8 professoras da Educação Infantil bem como anotações no diário de campo. Na terceira e última etapa, foram feitas entrevistas de autoconfrontação simples, realizadas com 8 professoras da Educação Infantil nos cinco municípios do interior paraibano. Os resultados obtidos na associação livre indicam a existência das dimensões afetiva, profissional e identitária associadas ao ser professor na Educação Infantil, sugerindo a dimensão afetiva, com a forte presença da palavra amor, como central nas representações sociais de docência na Educação Infantil. A análise fatorial e por correspondência expressa oposições no pensamento docente, que também ficam claras a partir da análise da prática com as observações e entrevistas realizadas. Nos resultados das observações videogravadas e entrevistas de autoconfrontação simples, a dimensão afetiva também se apresenta central, sendo também percebido a influência do grupo e da cultura deste, como favorecedor para a construção das representações sociais de docência na Educação Infantil, bem como de práticas que correspondem a esse pensamento observado. A mudança dessa representação social, perpassa a construção de uma formação docente fundada na prática, condição essencial para sua possível transformação, porém, não apenas sendo esta, a única. A influência da cultura do grupo é percebida também como elemento chave, associada a formação inicial e continuada para possibilitar uma transformação do pensamento e das práticas docentes.

Palavras-chave: Docência. Educação Infantil. Representações sociais. Profissionalização.

ABSTRACT

The present text deals with a research that had the objective of analyzing the social representations of the teaching in the Infantile Education shared by teachers who act in this stage of Basic Education in cities of the interior of Paraíba. Early Childhood Education has emerged as an area devoid of further discussion, since its inclusion as a member of Basic Education. The debate on the importance of Early Childhood Education and the practices developed in this context as an element of quality improvement in children's care has been increasingly disseminated, approaching the policies and practices developed there from the understanding of the relevance of this stage in the educational system. Based on the theory of social representations and anchored in the structural approach proposed by Abric, the study undertaken here had as a methodological proposal the use of two techniques: TALP - test of free association of words and simple self-confrontation. For analysis, we chose to use trideux software, associated with content analysis and factorial and correspondence analysis. The research was divided into three stages. In the first stage, 86 free word association questionnaires were applied, along with a participant identification questionnaire. In the second stage, videotaped observations were made with 8 teachers of Early Childhood Education as well as notes in the field diary. In the third and last stage, simple self-confrontation interviews were carried out with 8 teachers of Early Childhood Education in the five municipalities of the interior of Paraíba. The results obtained in the free association indicate the existence of the affective, professional and identity dimensions associated to being a teacher in Early Childhood Education, suggesting the affective dimension, with the strong presence of the word love, as central in the social representations of teaching in Early Childhood Education. The factorial and correspondence analysis expresses oppositions in teacher thought, which are also clear from the analysis of the practice with the observations and interviews carried out. In the results of videotaped observations and simple self-confront interviews, the affective dimension is also central, and the influence of the group and its culture is also perceived as conducive to the construction of social representations of teaching in Childhood Education, as well as practices that correspond To this observed thought. The change of this social representation, runs through the construction of a teacher formation based on practice, an essential condition for its possible transformation, but not only this being the only one. The influence of the culture of the group is also perceived as a key element, associated with initial and continuous formation to enable a transformation of thought and teaching practices.

Keywords: Teaching. Early Childhood Education. Social Representations. Professionalism.

RÉSUMÉ

Le texte présenté ici est une enquête qui visait à analyser les représentations sociales de l'enseignement dans l'éducation de la petite enfance partagée par les enseignants (comme) qui travaillent dans ce stade de l'éducation de base dans les villes intérieures de Paraíba. L'éducation préscolaire a émergé comme une zone déshéritée de la discussion, de l'inclusion de ce dans le cadre de l'éducation de base. Il a été répand de plus en plus le débat sur l'importance de l'éducation de la petite enfance et les pratiques développées dans ce contexte comme élément d'amélioration de la qualité dans la prise en charge des enfants, faire face aux politiques et pratiques développées il de la compréhension de l'importance de cette étape dans le système éducatif. Pris en charge la théorie des représentations sociales et ancrées dans l'approche structurelle proposée par Abric, l'étude a été réalisée ici proposition méthodologique à utiliser deux techniques: la libre association TALP- des mots de test et d'auto-confrontation simple. Pour l'analyse, nous avons opté pour l'utilisation de logiciels de Trideux associés à l'analyse du contenu et l'analyse des facteurs et de la correspondance. La recherche a été divisée en trois étapes. Dans la première étape, 86 libre association des questionnaires mots ont été appliqués, ainsi qu'un questionnaire pour identifier les participants. Dans la deuxième étape, les observations enregistrées sur bande vidéo ont été faites avec 8 enseignants de la maternelle et des notes dans le journal sur le terrain. Dans la troisième et dernière étape, des entrevues ont été faites de l'auto-confrontation simple, réalisées avec 8 enseignants de l'éducation de l'enfance dans les cinq arrondissements de l'intérieur Paraíba. Les résultats obtenus en libre association indiquent l'existence de dimensions affectives, professionnelles et l'identité associés à être un enseignant à la maternelle, ce qui suggère la dimension affective, avec la forte présence de l'amour de mot, comme au cœur de l'enseignement des représentations sociales de la maternelle. L'analyse des facteurs et de la correspondance ont exprimé leur opposition dans la pensée de l'enseignement, qui deviennent aussi clairement de l'analyse de la pratique des observations et des entrevues. Les résultats des observations enregistrées sur vidéo et simples entretiens d'auto-confrontation de la dimension affective a également centrale, et ont également remarqué l'influence du groupe et la culture de cela comme un facilitateur pour la construction de l'enseignement des représentations sociales de la maternelle ainsi que les pratiques qui correspondent cette pensée observée. Le changement de cette représentation sociale, passe par la construction d'une formation des enseignants fondée dans la pratique, une condition sine qua non pour sa possible transformation, cependant, non seulement ce qui est le seul. L'influence de est également vu la culture du groupe en tant qu'élément clé associé à la formation initiale et continue pour permettre une transformation des pratiques de pensée et d'enseignement.

Mots-clés: enseignement. éducation à l'enfance. représentations sociales. Professionnalisation.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1- Campo da pesquisa | 21 |
| Figura 2- Mapa da Paraíba - Cidades do interior da Paraíba que circunscrevem o lócus da pesquisa.. | 21 |
| Figura 3- Entendimento de infância como essência da criança..... | 28 |
| Figura 4- Quantitativo de instituições e professores da Educação infantil | 85 |
| Figura 5 - Quantitativo total de professores atuando nas creches | 85 |
| Figura 6- Quantitativo total de professores atuando nas pré-escolas | 86 |
| Figura 7- visão parcial da cidade de Juazeirinho | 116 |
| Figura 8- cidade de Assunção - PB | 117 |
| Figura 9- visão parcial da cidade do Junco do Seridó | 118 |
| Figura 10- Visão da entrada da cidade de Soledade..... | 118 |
| Figura 11- Imagem da Cidade de Campina Grande | 119 |
| Figura 12- Perfil do docente da Educação Infantil..... | 143 |
| Figura 13- Processo de constituição de uma profissão..... | 144 |
| Figura 14- Caracterização dos participantes | 147 |
| Figura 15- Percentual de idade dos participantes..... | 149 |
| Figura 16- Tempo de atuação dos participantes na Educação Infantil..... | 150 |
| Figura 17- Nível de formação dos participantes | 151 |
| Figura 18- Relações entre nível de formação, tempo de atuação e faixa etária dos participantes da creche | 153 |
| Figura 19- Relações entre nível de formação, tempo de atuação e faixa etária dos participantes da pré-escola..... | 154 |
| Figura 20 – Dimensões de sentido encontradas para o primeiro termo indutor | 157 |
| Figura 21- Palavras associadas a dimensão de cuidado | 158 |
| Figura 22- Palavras associadas a dimensão de educativa e de ensino..... | 159 |
| Figura 23- Plano fatorial Educação Infantil | 162 |
| Figura 24- Dimensões de sentido encontradas para o segundo termo indutor | 165 |
| Figura 25- Palavras associadas a dimensão profissional..... | 166 |
| Figura 26- Palavras associadas a dimensão afetiva..... | 168 |
| Figura 27- Palavras associadas a dimensão identitária | 169 |
| Figura 28- Plano fatorial ser professor na Educação Infantil..... | 173 |
| Figura 29- Dimensões de sentido encontradas para o terceiro termo indutor | 177 |
| Figura 30- Palavras associadas a dimensão de criança associada a inocência | 178 |
| Figura 31- Palavras associadas a dimensão de criança associada a sujeito de direitos | 180 |
| Figura 32- Palavras associadas a dimensão de criança associada a viver a infância..... | 181 |
| Figura 33- Plano fatorial criança | 183 |
| Figura 34- Participantes das segunda e terceira etapas da pesquisa..... | 186 |
| Figura 35- Faixa etária das participantes da pesquisa das entrevistas de auto confrontação simples . | 188 |
| Figura 36- Descrições das salas das professoras participantes..... | 194 |
| Figura 37- Dimensões de sentido encontradas nas práticas das professoras para Educação Infantil.. | 201 |
| Figura 38- Falas das docentes sobre EI como Etapa própria | 202 |
| Figura 39- Falas das docentes sobre EI como preparação..... | 205 |
| Figura 40- Características relacionadas ao cuidar e educar..... | 208 |
| Figura 41- Características relacionadas a rotina na Educação Infantil..... | 214 |

| | |
|---|-----|
| Figura 42- Dimensões de sentido encontradas para o Ser professor na Educação Infantil | 217 |
| Figura 43- Características da dimensão profissional..... | 218 |
| Figura 44- Características da dimensão afetiva..... | 223 |
| Figura 45- Características da dimensão identitária | 226 |
| Figura 46- Dimensões de sentido encontradas para o termo criança | 230 |
| Figura 47- Características da dimensão de criança associada a inocência..... | 231 |
| Figura 48- Características da dimensão de criança associada a sujeito de direitos..... | 233 |
| Figura 49- Características da dimensão de criança associada a vivenciar sua infância | 235 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1- Linha do tempo - documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil | 35 |
| Quadro 2- Aspectos relacionados as dimensões do trabalho docente na Educação Infantil | 76 |
| Quadro 3- Total de pesquisas encontradas | 108 |
| Quadro 4- Quantitativo de estabelecimentos das cidades pesquisadas | 114 |
| Quadro 5- Quantitativo de professores da Educação Infantil..... | 114 |
| Quadro 6- Questionário de identificação do perfil dos sujeitos | 123 |
| Quadro 7- Termos indutores do TALP | 125 |
| Quadro 8- Guia de ação na pesquisa com autoconfrontação..... | 132 |
| Quadro 9- Guia de uso da autoconfrontação na pesquisa | 132 |
| Quadro 10- Conceitos trazidos na legislação e orientações curriculares sobre o significado Educação Infantil..... | 140 |
| Quadro 11- Conceitos trazidos na legislação e orientações curriculares sobre o ser professor na Educação Infantil | 141 |
| Quadro 12- Palavras e expressões que representam os conceitos do ser professor na Educação Infantil construídos a partir da literatura estudada..... | 142 |
| Quadro 13- Palavras elencadas ao termo indutor 1 | 155 |
| Quadro 14- Palavras elencadas ao termo indutor 1 como mais importantes..... | 156 |
| Quadro 15- Palavras elencadas ao termo indutor 2..... | 163 |
| Quadro 16- Palavras elencadas ao termo indutor 2 como mais importantes..... | 165 |
| Quadro 17- Comparação entre as dimensões profissional, afetiva e identitária do Ser professor na Educação Infantil | 171 |
| Quadro 18- Palavras elencadas ao termo indutor 3..... | 175 |
| Quadro 19- Palavras elencadas ao termo indutor 3 como mais importantes..... | 176 |
| Quadro 20- Comparação entre as dimensões associadas ao termo criança..... | 181 |
| Quadro 21- Descrição dos códigos dos participantes da segunda e terceira etapas | 187 |
| Quadro 22- Nível de formação e tempo de atuação das professoras que participaram da segunda e terceira etapas..... | 189 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 | A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E POLÍTICAS ATUAIS | 24 |
| 2.1 | OS CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA: INCURSÃO HISTÓRICA E LEGAL DOS TERMOS..... | 24 |
| 2.2 | BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 31 |
| 2.2.1 | A Educação Infantil no cenário atual das políticas educacionais brasileiras..... | 35 |
| 2.2.2 | Desafios e problemas apontados nos documentos orientadores da política de Educação Infantil..... | 42 |
| 2.3 | ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGULAMENTAÇÃO ATUAL..... | 45 |
| 2.4 | O PERFIL DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE VERSA O RCNEI, A LDB 9394/96 E OS DOCUMENTOS QUE TRATAM DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DESTA ETAPA..... | 49 |
| 3 | A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 57 |
| 3.1 | A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E INFLUÊNCIAS ATUAIS | 57 |
| 3.2 | O CONCEITO DE DOCÊNCIA NA ATUALIDADE..... | 61 |
| 3.3 | O CONHECIMENTO NECESSÁRIO PARA SER PROFESSOR: DISCUTINDO OS CONCEITOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSÃO..... | 63 |
| 3.4 | A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO PROFISSIONAL LEIGO AO PROFISSIONAL PROFESSOR..... | 70 |
| 3.4.1 | A construção da docência enquanto espaço de atuação de mulheres na Educação Infantil..... | 79 |
| 3.4.2 | O espaço atual ocupado pelas mulheres como docentes na Educação Infantil..... | 84 |
| 4 | TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PROPOSTA TEÓRICO METODOLÓGICA QUE NORTEIA A PESQUISA | 88 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 4.1 | AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS, CAMPO E FUNDAMENTOS.... | 88 |
| 4.2 | A FECUNDIDADE DA OBRA DE MOSCOVICI PARA A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... | 94 |
| 4.2.1 | Os processos de objetivação e ancoragem..... | 97 |
| 4.3 | ABRIC E A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL..... | 101 |
| 4.4 | AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ESTUDO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DESENVOLVIDA..... | 106 |
| 5 | PERCURSO METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..... | 112 |
| 5.1 | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 112 |
| 5.2 | PANORAMA EDUCACIONAL NA PARAÍBA E CIDADES PESQUISADAS..... | 114 |
| 5.2.1 | Delimitação do campo de pesquisa..... | 115 |
| 5.3 | A PESQUISA: SÍNTESE DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS..... | 119 |
| 5.3.1 | O questionário de identificação do perfil dos entrevistados..... | 123 |
| 5.3.2 | Teste de associação livre de palavras (TALP)..... | 124 |
| 5.3.3 | Autoconfrontação como técnica para apreensão das representações sociais de ser professor (a) da educação infantil..... | 126 |
| 5.3.4 | OS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 134 |
| 5.4 | A PREPARAÇÃO DA ANÁLISE..... | 135 |
| 6 | EM BUSCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 138 |
| 6.1 | O ESTUDO PILOTO..... | 138 |
| 6.2 | DELINEANDO A PESQUISA: RETOMANDO CONCEITOS TEÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 140 |
| 6.3 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO TALP E CONSTRUÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE..... | 145 |
| 6.4 | O PERFIL DOS PARTICIPANTES DO TALP..... | 147 |
| 6.5 | O SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO CAMPO SEMÂNTICO E DA ESTRUTURA DAS PALAVRAS..... | 155 |
| 6.5.1 | Análise fatorial e por correspondência: estabelecendo as relações entre as representações sociais dos professores do significado da Educação Infantil..... | 161 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 6.6 | SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO CAMPO SEMÂNTICO E DA ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS..... | 163 |
| 6.6.1 | Análise fatorial e por correspondência: estabelecendo as relações entre o perfil docente e as representações sociais das professoras do ser professor na Educação Infantil..... | 172 |
| 6.7 | CRIANÇA: ANÁLISE DO CAMPO SEMÂNTICO E DA ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES..... | 174 |
| 6.7.1 | Análise fatorial e por correspondência: estabelecendo as relações entre o perfil docente e as representações das professoras ao termo criança..... | 182 |
| 7 | ENTRE CENÁRIOS, SITUAÇÕES E FALAS: AS RELAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 185 |
| 7.1 | PROFESSORAS PARTICIPANTES..... | 186 |
| 7.2 | CENÁRIOS DESCRITOS: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 190 |
| 7.2.1 | As situações do trabalho docente observadas na educação infantil no interior da paraíba..... | 197 |
| 7.3 | EDUCAÇÃO INFANTIL: DA DIMENSÃO DO CUIDADO À DIMENSÃO EDUCATIVA E DE ENSINO..... | 199 |
| 7.4 | SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AS DIMENSÕES PROFISSIONAL, AFETIVA E IDENTITÁRIA..... | 216 |
| 7.5 | CRIANÇA: OS CONCEITOS DE INOCÊNCIA, SUJEITO DE DIREITOS E DE VIVENCIAR A INFÂNCIA ORIENTANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 230 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 233 |
| | REFERÊNCIAS..... | 242 |
| | APÊNDICES..... | 255 |

1 INTRODUÇÃO

O trabalho tem a intenção de conhecer o que pensam professores e professoras da Educação Infantil de municípios do interior paraibano, sobre o ser professor (a) nesta etapa, educacional assumindo como referencial de análise, a teoria das representações sociais, para entender quais relações se estabelecem entre as representações construídas pelos docentes e suas práticas, observando a relação de influência mútua entre representações e práticas docentes.

Ser professor, ser docente. Denominações diferentes com significados próximos. Pessoa com conhecimento notório, aquele que ensina, são algumas das definições encontradas. O conceito de Docência de acordo com Veiga (2008) está relacionado com o trabalho dos professores entendendo-se este como um conjunto de funções que realizam e não se limitando apenas a atividade de ministrar aulas. Este termo se associa ao entendimento da constituição da profissionalidade docente. Dávila (2008) acrescenta que o entendimento sobre o conceito de Docência é complexo, e que está assentado na construção social da contemporaneidade sobre a profissão de professor. Pensamento este que se coaduna com Ibérnon (2011) quando afirma ser o conceito de docência associado à constituição da identidade profissional do professor, na compreensão de sua função como profissão.

Com o contexto de valorização da Educação Infantil no cenário político educacional do Brasil, cresce também a necessidade de produção de pesquisas referentes a esta etapa da Educação Básica. Vivencia-se atualmente, um momento histórico de construção da identidade do docente da Educação Infantil. Até bem pouco tempo, não se compreendia a relevância desta fase para o desenvolvimento da criança.

Com a inclusão desta etapa no cenário das políticas educacionais, e o avanço científico das pesquisas sobre a criança e a infância, desponta a necessidade de aprofundar os estudos acerca da Educação infantil e das práticas pedagógicas ali desenvolvidas, assim como discutir mais a atuação de docentes nesta etapa da Educação Básica caracterizando sua função pedagógica, que é reivindicada atualmente.

Diante da relevância acadêmica da pesquisa sobre formação docente, em especial na Educação Infantil, também se destaca a relevância social e pessoal. Há uma carência de discussão com a comunidade escolar, e também de partilhar tal debate com as famílias das crianças. Partilha essa que está voltada para as práticas dos docentes que atuam na Educação Infantil, e mais ainda, sobre o papel deles neste período da formação infantil. Importância

também ressaltada em se propor uma formação contínua efetiva para quem está atuando diretamente com as crianças, seja em creches ou pré-escolas.

Tal necessidade de discussão, foi percebida por esta pesquisadora, ao atuar como supervisora educacional na Educação Infantil, em um município do interior paraibano. Nessa ocasião, se observou uma desvalorização, para os que estavam trabalhando com as crianças de 0 a 5 anos de idade. Desvalorização sentida não apenas na formação continuada, em especial para os docentes da faixa etária de 0 a 3 anos, mas também a partir de uma rotatividade de profissionais que ali se concentravam. Estes docentes, eram também os de mais baixa formação do quadro da Educação Básica. Fato percebido, já que atuava também com os docentes das outras etapas educativas. A formação continuada era reivindicada por estes (as) professores (as), e era compreendida como essencial para “aprender” como trabalhar em sala de aula.

Outra experiência corroborou para o desejo em adentrar nesta discussão. Os resultados da pesquisa de mestrado. Estes resultados, se coadunam com pensamento de Aguiar (2007) que afirmava ter sido o leigo, presença importante na constituição educacional do Brasil, bem como o descaso das políticas para a educação das crianças. A citada pesquisa, investigou a contribuição de duas professoras pioneiras na constituição educacional do município de Juazeirinho-Paraíba.

Nesse espaço de discussão, foi percebido a existência de práticas bem interessantes, que eram utilizadas pelas professoras, foco do estudo. Práticas consoantes com a época em que começaram a atuar, e que eram características do período. Uma das práticas era a substituição da professora titular por suas alunas, substituição esta que já seria uma preparação para ser professor. As professoras também afirmavam que aprendiam o “ofício” com as suas professoras, e que se utilizavam de práticas, “testadas” com elas enquanto alunas. Este “modelo de preparação” a que se optou aqui por denominar como informal, era comumente utilizado pelas professoras pioneiras.

A inquietação com essa prática aumentou, ainda mais, ao reorganizar os documentos das professoras da Educação Infantil na escola onde atuava como supervisora educacional, e de encontrar a denominação de professor leigo como indicativo dos professores que estavam atuando com as crianças de 0 a 5 anos e não tinham formação específica para tal. Uma nomenclatura entendida como não mais existente, mas contraditoriamente ainda presente em documentos atuais para designar profissionais na Educação Infantil.

Adiante, em outra experiência de trabalho, quando da atuação como tutora na formação inicial de professores (as) na educação a distância, na Universidade Federal da Paraíba; os

alunos relatavam sobre a prática nas escolas, e a realidade escolar chocava. Principalmente quando se indicava uma compreensão por parte dos próprios docentes, de que era comum e aceitável que para atuar com as crianças de 0 a 5 anos, os professores (as) não necessitavam de formação específica. Posição criticada por esta pesquisadora.

Desse modo, o contexto que foi se delineando quando da imersão na prática profissional, foi o elemento definidor para constituição da pesquisa aqui empreendida. Tal contexto foi responsável pela mobilização de vários questionamentos, dos quais se elegeu o que definiria o propósito da pesquisa de doutorado.

Algumas das questões que surgiram buscavam entender, quem são os educadores e educadoras que atuam na Educação Infantil no interior da Paraíba e o que pensam sobre a docência na Educação Infantil? Quais as suas representações da docência? E se sua representação influencia nas práticas desenvolvidas no contexto educativo? Desse modo, a problemática se centrava em entender o que é ser professor ou professora da Educação Infantil, compreendendo até que ponto as representações sociais dos professores (as) influenciam suas práticas docentes.

Brejo (2012) indica a percepção do avanço que houve no campo da legislação educacional e das políticas para a educação das crianças de 0 a 5 anos. Porém tal avanço ainda não é realidade concreta no que tange às práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Um avanço que é destacado também por Gomes (2013) quando aborda a integração das políticas para as crianças de 0 a 5 anos e não mais caracterizando-se como fragmentadas. O FUNDEB é um outro fator que indica o avanço discutido pelos autores. Palhares (2007) aponta este como um avanço menos expressivo do que realmente necessitaria para fazer crescer esta etapa, já que a educação das crianças menores tem um déficit histórico no campo do financiamento.

A pesquisa bibliográfica realizada, demonstra a emergência de novas pesquisas na área da Educação Infantil. Abordar a visão da docência na Educação Infantil pelos professores e professoras que ali atuam, aparece como tema pertinente para se pensar as representações e práticas de uma etapa que cresce dentro do cenário das pesquisas desenvolvidas na área da educação no país. Alguns autores a exemplo de Azevedo (2013) Oliveira (2011) e Kishimoto (2004) indicam a preocupação com a formação e profissionalização do docente que atua com as crianças, e da construção de sua identidade profissional. A identidade se apresenta enquanto elemento que possibilita a constituição da função de professor da Educação Infantil como profissão.

A preocupação sobre a formação e atuação docente, elencada pelos autores, se explica a partir de um panorama ainda muito incipiente ao tratarmos de docência na Educação Infantil. A realidade vivenciada nas instituições infantis, ainda está aquém do preconizado pela própria legislação educacional e é discutida ainda a presença de leigos atuando nesta etapa, o que se considera um aspecto que contribui para a desvalorização profissional.

Nesse debate, foram escolhidos alguns autores para dialogar sobre a profissionalização docente, a exemplo de Roldão (2005) Dávilla (2008) e Romanowski (2010) para abordar o conceito de profissionalidade e discutir sobre o processo de profissionalização da docência, bem como Wittorski (2014) para entender a constituição de uma profissão, descrevendo os atributos que a constituem. Assim na discussão especificamente da docência na Educação Infantil, autores como; Azevedo (2013) Kishimoto (2004) Kramer (2008, 2013) e Oliveira (2011) entre outros guiam este olhar investigativo.

É discutido se a atuação de professores e professoras da Educação Infantil que possuam uma formação de nível superior, pode influenciar no desenvolvimento de práticas docentes que contribuam para a formação de crianças tendo, como base os princípios preconizados pelas políticas atuais para a Educação Infantil, que enfatizam a relação de cuidar e educar visando a superação da clássica dicotomia presente na creche e na pré-escola.

Brejo (2015) lembra que é preciso superar a formação dicotomizada para a atuação na Educação Infantil, e o contexto atual requer um novo perfil para esse profissional. Esta formação também necessita garantir as especificidades que são necessárias ao professor que atua com as crianças de 0 a 5 anos de idade. A superação na formação e na atuação dicotomizada, vai além da aceitabilidade de novas políticas educacionais pelos profissionais nas instituições educativas, mas, precisam assegurar, não apenas em seu discurso, uma prática integralizadora. São nas práticas que é preciso garantir a integração no desenvolvimento das crianças, e na orientação das atividades desenvolvidas pelos docentes.

Kramer (1982) aponta que a política do "disfarce", que foi realizada a partir da década de 1970 para a infância no Brasil, não garante que se ultrapasse essa visão menor sobre formação das crianças. É preciso garantir uma Educação Infantil de forma integrada e de caráter não apenas assistencialista, com a importância ressaltada não apenas nos discursos políticos, mas na prática dentro das instituições educativas.

Assentados nesses pressupostos, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as representações sociais de docência na Educação Infantil compartilhadas por professores e professoras que atuam nesta etapa da Educação Básica em cidades do interior da Paraíba e sua

relação com a prática docente. O estudo aqui empreendido, se coloca como um exercício do pensar sobre a formação docente e as representações sociais destes docentes sobre sua profissão.

Com a intenção de contribuir com os avanços dos estudos sobre a formação de professores em especial da Educação Infantil, construiu-se essa pesquisa. Tem-se o intuito de favorecer o diálogo para a construção de uma formação, que esteja diretamente comprometida com a melhoria da oferta de educação para as crianças. Essa reflexão se assenta sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes desta etapa da Educação Básica.

É importante discutir sobre a escolha do campo da pesquisa: o interior paraibano. Três questões são importantes para entender as escolhas que se seguem. Primeiro, a pesquisadora que aqui escreve e se inscreve neste texto, é paraibana, e, em particular, de uma cidade chamada Juazeirinho.

Segundo, o que foi percebido quando da experiência como pesquisadora e profissional da Educação Básica que foi descrita acima, é que, o interior geralmente comporta um maior número de professores atuantes na Educação Infantil, que ainda não tem formação específica para atuar; o que remete a hipótese de que, a representação social construída da profissão docente nesta etapa, ainda está impregnada por uma concepção histórica de docente que não é necessariamente um profissional. Terceiro, o interior paraibano é ainda um espaço incipiente de pesquisas, tendo em vista que a maior parte das pesquisas realizadas na Paraíba se situa nos grandes centros urbanos.

Dessa forma, foram estabelecidos alguns critérios para o mapeamento do campo de pesquisa, que foi realizado da seguinte forma: Como primeiro critério, optou-se pela cidade de Juazeirinho, campo da pesquisa anterior e espaço da experiência profissional da pesquisadora na Educação Infantil.

Inicialmente esta pesquisa seria desenvolvida apenas nesta cidade. Tendo em vista a necessidade de um olhar mais amplo para não apenas um município, mas pensando o interior da Paraíba, tomou-se a decisão de partir da cidade de Juazeirinho e pesquisar um pouco mais o interior. Portanto, a escolha foi pesquisar um número de 5 cidades da Paraíba. Este número se referia a um número viável para a coleta de dados, optando também por cidades do entorno de Juazeirinho. As 3 primeiras cidades tinham que possuir semelhanças com a primeira cidade, em se tratando da estrutura desta, com relação a espaço e população, bem como organização. Chegando assim as cidades de Assunção, Junco do Seridó e Soledade.

Como segundo critério, escolheu-se pesquisar uma cidade do interior que se diferenciasse das anteriores, em relação não apenas sua localização, mas também quanto ao desenvolvimento

social e o número populacional, mas que estivesse na mesma região geográfica das anteriores e que fosse caracterizada por ser interior. A cidade escolhida foi Campina Grande, já que esta é a segunda maior cidade do estado, mas ainda, uma cidade do interior. Constituindo um total de cinco (5) cidades a serem pesquisadas.

Figura 1- Campo da pesquisa

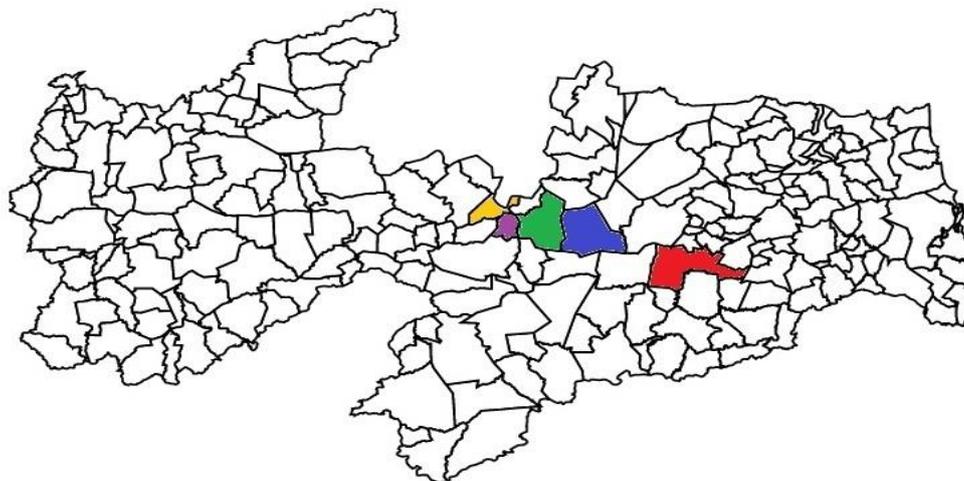


FONTE: produção da pesquisadora

Acima na figura 1 está a sequência das cidades escolhidas. Partindo de Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó, Soledade e por fim, Campina Grande. Para melhor visualização, apresenta-se abaixo o mapa da Paraíba, onde é possível verificar onde as cidades estão situadas.

Figura 2- Mapa da Paraíba - Cidades do interior da Paraíba que circunscrevem o lócus da pesquisa

Capital: João Pessoa
Nº de municípios: 223



FONTE: IBGE

LEGENDA: ■ Juazeirinho ■ Assunção ■ Junco do Seridó ■ Soledade ■ Campina Grande

Para percorrer a possibilidade de entendimento do objetivo aqui proposto, foram delineados como objetivos específicos: identificar as representações sociais de docência na Educação Infantil compartilhadas por professores e professoras que atuam nesta etapa em cidades do interior da Paraíba; analisar o perfil dos docentes que atuam na Educação Infantil nas cidades do interior paraibano; e por fim, analisar as representações sociais de docência na Educação Infantil a partir da confrontação dos docentes com suas práticas desenvolvidas nas instituições em que atuam.

Ao iniciar a pesquisa, existia a percepção de que o pensamento dos docentes que estavam atuando na Educação Infantil, ainda estava associado a visão deste campo, com a área da assistência social. A hipótese inicial era de que a Educação Infantil tal como estava organizada nos municípios do interior da Paraíba, não corroboravam para uma transformação da visão acerca da docência na Educação Infantil, entendendo que para além da formação inicial docente, a formação continuada na área, era importante instrumento para essa mudança. E como se percebia, a formação ainda era um problema a se resolver nesta etapa. Desse modo, se tinha a compreensão, que o nível de formação teria implicação direta na transformação das representações construídas pelos docentes.

A atuação de profissionais docentes com formação em nível superior ainda está mais situada à pré-escola, o que materializa a percepção de que as práticas pedagógicas ali desenvolvidas estão diretamente relacionadas a representação social construída para esta etapa, pautada na dicotomia cuidar/educar, profissional professor/professor leigo, que se pretende superar. Observa-se, que a cultura local é ainda muito forte e a cultura acadêmica apesar de ter contribuído bastante para o avanço das discussões, não tem sido tão expressiva para ocasionar uma verdadeira mudança nas práticas dos docentes.

Para orientar a construção textual, elencou-se desse modo, os capítulos que seguem:

No primeiro capítulo a abordagem segue no sentido de analisar os referenciais curriculares e os documentos da política de Educação Infantil para delimitar o olhar da pesquisa sobre a representação social do docente nesta etapa e da própria organização desta nos discursos oficiais que orientam as práticas dos professores, e desse modo, traçar as relações entre as representações, e o discurso oficial sobre esta etapa.

No segundo capítulo, conceitua-se docência como categoria chave para se entender o que pensam os professores sobre a docência na Educação Infantil. Discute-se também sobre profissionalização, profissionalidade e profissão e os saberes docentes dos professores como elemento definidor de profissionalidade.

No terceiro capítulo foi abordado a teoria das Representações Sociais, delimitando o campo, conceito e fundamentos, bem como a relação entre representações e práticas, e a importância do estudo das representações sociais para o campo da educação.

Para o quarto capítulo foi reservada a abordagem das estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa, caracterização do estudo, tipos de instrumentos de coleta e análise de dados, apresentando o lócus de pesquisa e participantes, e como foi feita a preparação da análise.

Em sequência no quinto capítulo, é feita a análise do perfil dos docentes da Educação Infantil dos municípios do interior paraibano que participaram da associação livre de palavras e do questionário de identificação dos participantes, em seguida, a análise do conteúdo e da estrutura das representações sociais dos (as) professores (as) da Educação Infantil a partir dos termos indutores "Educação Infantil", "Ser professor na Educação Infantil" e "Criança"; e a análise fatorial e de correspondência, na qual se relacionam as variáveis do perfil docente e as representações sociais referentes aos 3 termos indutores, quais sejam, Educação Infantil, Ser professor na Educação Infantil e Criança.

Por fim, o sexto capítulo, traz o perfil dos participantes da etapa da observação e entrevista de auto confrontação, bem como a análise das observações videogravadas e entrevistas de auto confrontação simples, na qual se analisam as situações de trabalho de 8 professoras da Educação Infantil em confronto com suas falas ao se observarem em ação. Esta análise se dá a partir das categorias encontradas no teste de associação livre de palavras.

Por fim seguem as considerações finais, onde são feitos alguns apontamentos para encaminhamento de pesquisas posteriores que tenham o intuito em alargar a compreensão do tema que aqui foi debatido. Em sequência, as referências bibliográficas, e os apêndices.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E POLÍTICAS ATUAIS

O capítulo traz uma breve contextualização acerca da historicidade do campo da Educação Infantil, em seguida apresenta o cenário em que se encontra as políticas da Educação Infantil no Brasil percorrendo um debate sobre a regulamentação atual baseado em autores que versam sobre o tema. Por fim, delinea o perfil do docente da Educação Infantil a partir das orientações curriculares, RCNEI e DCNEI, da LDB 9394/96 e do documento "Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil" publicado pelo MEC/SEF/DPE/COEDI.

2.1 OS CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA: INCURSÃO HISTÓRICA E LEGAL DOS TERMOS

O intuito tido neste texto não é de simplesmente apresentar conceitos para definir os termos criança e infância, tem-se a finalidade de dialogar sobre como estes conceitos são construídos historicamente e socialmente, a partir das transformações ocorridas na sociedade, e entender que esta construção é social. Nesse sentido, estão relacionadas as influências culturais de uma dada sociedade na atribuição de significações para definir o que se compreende de criança. Definição esta, que tem implicações na formação de concepções e práticas difundidas hoje sobre a criança e a Educação Infantil.

Para esta discussão, elegeu-se alguns autores a fim de guiar a discussão sobre a categoria infância e o conceito de criança. Uma tarefa difícil, já que essa discussão levanta questões sociais mais complexas. Não tendo o interesse de abranger toda discussão neste espaço, encontra-se em autores como; Áries (2011) Kramer (2003, 1982) Pinto e Sarmiento (1997) e Kuhlman Jr (2010) auxílio nesse percurso discursivo.

Desse modo, o tópico está estruturado de forma a discutir o que se indica como as três concepções de infância trazidas para análise. Em meio a esta discussão, aponta-se problemáticas sociais e históricas que perpassam a temática abordada. Para iniciar esta conversa, importante definir infância e criança como categorias teóricas distintas. Ao apontar o significado dos termos, infância é trazida como etimologicamente referenciada ao termo “infans” que significa aquele que não sabe falar.

Nesse sentido, recorre-se primeiramente ao dicionário. De acordo com o Novo Aurélio, infância é trazida como: período de vida humana desde o nascimento até a puberdade, as

crianças, começo, princípio, os primeiros anos. Note-se que a definição está relacionada ainda com uma concepção de criança dependente que precisa da proteção do adulto, já que a infância é tratada pela compreensão da impossibilidade da criança já que ela se caracteriza como dependente do adulto, veja que a infância ainda se relaciona com o sujeito que não fala, portanto não participa da vida social.

Os conceitos de infância e criança, não podem, portanto, ser tomados como de igual significância, o termo criança engloba a categoria infância como uma condição desta, sendo a primeira, entendida como uma construção social. Na perspectiva dos autores pesquisados, a infância é fruto de um contexto social e histórico e não pode ser tomado a interpretação distante deste.

Esses conceitos se associam com a compreensão de infância associada a natureza infantil, da qual se naturalizam conceitos eminentemente sociais. Kuhlmann Jr (2010) aponta que a infância deve ser compreendida dentro de um contexto histórico e socialmente construído, e indica que ela possui uma significância genérica que é construída em função das transformações da sociedade. Para ele, “É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida”. (KUHLMANN JR, 2010, p.30). E ele ainda acrescenta que,

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico [...] é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade a história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. (KUHLMANN JR, 2010, p.31)

O que Kuhlmann Jr aponta em sua reflexão, é a necessidade de estabelecer uma compreensão concreta de criança, e para isso necessita-se de pensar esta enquanto sujeito histórico e fruto também das relações estabelecidas na sociedade. Kramer (2003) acrescenta para o pensamento de Kuhlmann Jr, a associação da criança em sua análise da condição social da criança, já que no contexto brasileiro não é possível conceituar a infância de forma generalizada como um ser abstrato e universal.

É preciso entender que as representações dadas a determinado fenômeno, modificam-se de acordo com o contexto, e dessa forma, as representações de criança traduzidas pela sociedade, passam de uma inexistência quanto a esse sentimento, da associação com uma forte aproximação com a visão religiosa, para a constituição do sentimento de infância e de sua valorização crescente posterior. Ressalta-se que o sentimento de infância não significa

afetividade infantil, mas assim como afirma Kramer (2003, p 17) o sentimento de infância está relacionado à consciência da particularidade da criança, diferenciando-a do adulto e reconhecendo a possibilidade de desenvolvimento desta.

O sentimento de infância inexistia durante os séculos XII e XIII, a criança estava misturada ao mundo adulto e era representada como um adulto em miniatura. Essa representação da criança nestes séculos, se fazia associando essa visão de cunho religioso, e de acordo com Áries (2011) se assentava em três tipos. A primeira representação de criança, muito utilizada, era a associação feita com a figura de um anjo. A segunda, trazia a aproximação com a figura do menino Jesus e com a nossa senhora menina, por fim temos a associação com a figura de uma criança nua, caracterizada como assexuada.

Estes tipos representam a não percepção ainda de um limite entre a infância e a adolescência, além de aproximar a figura da criança com uma imagem de bondade e inocência. Tais tipos também traduzem um sentimento de medo da infância, ainda presente na associação desta etapa com a ideia do pecado original.

É no final do século XVII que inicia a separação entre o mundo do adulto e o mundo da criança. Esta, passa a ser separada do mundo do adulto e começa a se criar estabelecimentos que acolham as crianças para lhes dar educação necessária para a formação moral que necessitam. Se compreende que a criança é um ser que precisa ser preparado para a vida em sociedade, esta preparação se apresenta de cunho moralista.

Para Kramer (2003) a infância é uma categoria proveniente da sociedade moderna. Essa categoria surge com a industrialização, com as novas formas de relações sociais que se estabelecem nesse período, bem como com a reconfiguração do papel da família e dos papéis assumidos pelo homem e pela mulher no contexto familiar. Essa reconfiguração familiar, que se deve também aos novos significados atribuídos ao espaço privado e público, com o surgimento da ideia de privacidade da sociedade burguesa.

A concepção de criança surge de acordo com Kramer (2003), no contexto burguês e associa a criança com a natureza que significa sua essência, e das quais tem a inocência e a razão como noções centrais. Ela afirma que o entendimento de criança se faz em oposição ao sentido atribuído ao adulto. Idade e maturidade integram os limites da definição de criança, mas não apenas isso. Kramer (2003) entende que o conceito de criança não está relacionado à natureza infantil, como demonstram as teorias e os sistemas pedagógicos, mas está relacionado ao contexto social. E corroborando com essa ideia, Charlot (1986) afirma que a noção de infância carrega significações ideológicas.

Para Kramer (2003) o advento da sociedade capitalista e o surgimento da sociedade burguesa, traz a concepção de infância relacionando-a com o entendimento de um ser que necessita cuidados. Essa infância, compreendida com seu término na tenra idade antes do período industrial. Com o advento da industrialização, as relações sociais e a família modificam, mudando também a compreensão da infância. De acordo com Kramer este conceito de infância é um conceito moderno que se associa ao estabelecimento da burguesia social.

Esse sentimento moderno de infância, revela em sua gênese, contradições. Estão associadas a esse conceito, duas posições antagônicas. A primeira, que reflete a visão de um ser ingênuo, inocente; e a segunda, trazendo a visão da incompletude desse ser, tido como imperfeito do qual se precisa ser educado moralmente pelo adulto.

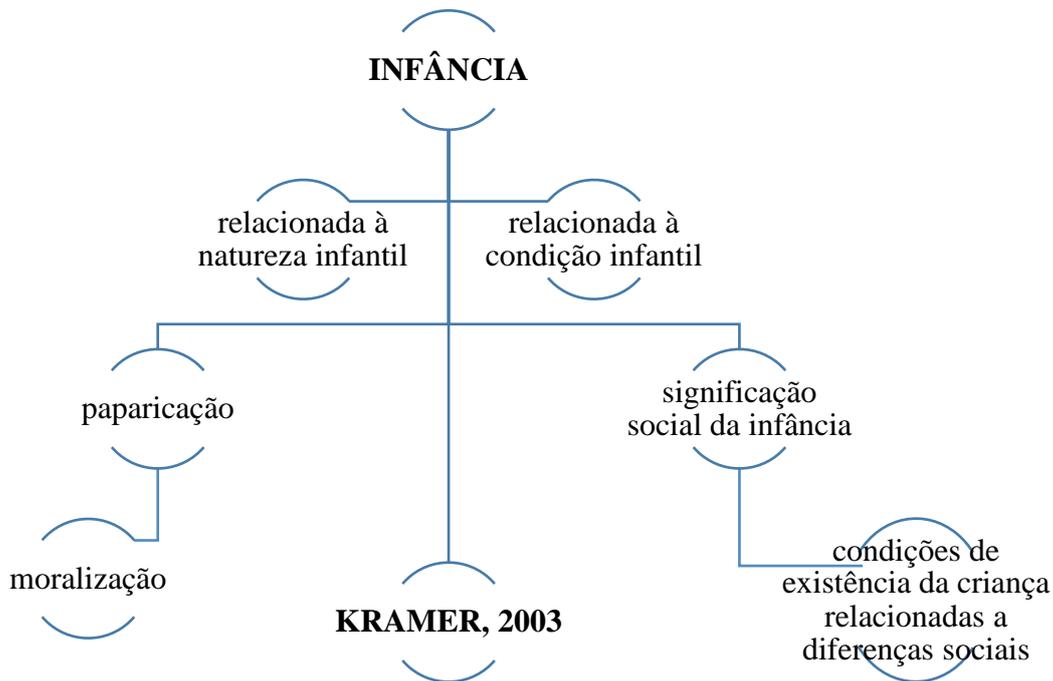
Em meio a essa interpretação estão relacionadas as características que surgem após o estabelecimento da sociedade industrial, formada majoritariamente pela burguesia, ao contrário do que se tinha quando o que predominava era a sociedade feudal. Os altos índices de mortalidade infantil revelam também a importância reduzida dada para as crianças nesse período.

A compreensão de criança como um ser próprio, que tem desejos e ideias particulares, só irá surgir após a publicação das obras de Rousseau. Este intelectual foi precursor da compreensão da visão de criança como um ser peculiar, que não é um adulto em miniatura, mas também não é aquele associado apenas a visão ingênua de um anjo ou figura representativa da bondade. Nesse interim, crescem as propostas da educação moral, como importante para moldar as crianças para essa nova sociedade.

No contexto brasileiro, a preocupação com a criança se estabelece apenas no final do século XIX. São os jesuítas os responsáveis por criarem as primeiras instituições responsáveis para atender as crianças. Neste período, a infância está sendo reconhecida na Europa e sendo descoberto o sentimento da existência da infância, provocados pelas reflexões que vinham se estabelecendo sobre afetividade e as relações indivíduo e grupo. Essa educação, de cunho moralista, aproxima a educação das crianças da imagem do menino Jesus e ganha força no contexto brasileiro.

Kramer (2003 p. 20-21) assinala a existência do conceito de infância enquanto essência ou natureza infantil e a necessidade de dialogar sobre o conceito de criança pautado na condição de existência da criança. Para ela, a infância entendida como natureza infantil apresenta dois aspectos que se complementam apesar de pretensamente contraditórios.

Figura 3- Entendimento de infância como essência da criança



FONTE: produção da pesquisadora a partir de Kramer (2003).

Em sua análise, a autora associa a concepção de infância como natureza infantil para as duas perspectivas pedagógicas. Tanto na pedagogia tradicional, quanto na pedagogia nova, há um entendimento de que a natureza da criança é corruptível. Porém para a primeira, a corrupção é original, natural da criança, enquanto a pedagogia nova entende esta como social.

Na tendência pedagógica tradicional, Kramer (2003, 1982) aponta que a compreensão da infância tende a recusar os interesses naturais da criança, colocando como tarefa educativa para retirar o caráter natural selvagem que existe na criança, e por essa razão, é preciso discipliná-la, inculcando regras sociais. Na orientação da prática educativa, o papel docente se mostra de extrema importância, pois compreende-se que o adulto deve manter uma vigilância constante, a criança deve obedecer ao adulto e se conformar aos modelos por ele impostos. A dependência da criança ao adulto é tida como natural e não como social.

Com relação à tendência pedagógica nova, Kramer (2003, 1982) aponta que esta concebe a infância como inocência e proclama a dignidade da infância com o respeito à criança. Esta perspectiva entende a natureza infantil como corruptível e não naturalmente corrompida. As ideias de Rousseau já difundidas nesse período, são as principais responsáveis por essas mudanças na compreensão da natureza infantil. Sua percepção da criança enquanto ser próprio com particularidades e necessidades específicas que precisam ser respeitadas, vão influenciar

na visão da sociedade, sem, contudo, interferir na saída do polo de entendimento da infância enquanto essência.

Nessa acepção, a orientação da prática docente consiste em entender a criança em fase de desenvolvimento, que precisa trilhar seu próprio caminho. Desse modo, a visão de criança está centrada no papel do adulto em possibilitar sua expressividade e não perturbar seu processo de experimentação. Kramer afirma; “Educar a criança, é salvaguardar nela a infância; fazer dela um homem e preservá-la desta corrupção que a afasta da humanidade que ela traz consigo”. (1982, p.28)

Kramer (2003, 1982) questiona que nenhum dos tipos de pedagogia fogem da associação à natureza infantil, e essa relação impõe um não olhar para as questões sociais. Sua crítica segue no sentido de que tais pedagogias, não abrangem uma compreensão da infância no Brasil, sem sua relação devida com as diferenças de classe que abrigam em seu seio histórico as problemáticas históricas e sociais da formação do povo brasileiro.

Seja se esforçando, antes de tudo por disciplinar e inculcar-lhes regras, seja deixando curso livre a uma pseudo espontaneidade da criança, privilegiando todas as formas de livre expressão não se modifica nem a situação atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução das estruturas sociais injustas. (KRAMER, 1982 p.30)

A crítica da autora está centrada na percepção dos adultos de encarar a infância ainda como a dependência natural da criança ao adulto. Dependência tal que é aceita como natureza e não questionada socialmente, o que favorece apenas a transmissão de modelos, mas pouco interfere na mudança dos destinos conferidos as crianças de classe menos favorecida. A concepção de infância enquanto essência mascara a realidade de um país tão desigual quanto o Brasil, e corrobora para a permanência dessa distinção histórica.

No Brasil não existiu a infância como categoria universal, pois as múltiplas vivências da criança foram determinadas pela posição social, de raça e de gênero. Há, portanto, no entendimento dos autores, a necessidade de desnaturalizar a infância para quebrar os paradigmas históricos construídos. Apoiados em Pinto e Sarmiento (1997) acrescenta-se a quebra não apenas de paradigmas, mas das imagens que foram construídas pela infância, das representações e crenças da sociedade que ainda se ancoram nestes modelos construídos nos séculos XVII e XVIII. Apenas esse rompimento, vai possibilitar a mudança nas práticas docentes que ainda se apoiam nessas imagens de criança.

Uma outra concepção acerca da infância, vem se estabelecer a partir de meados do século XX, concepção muito recente, que predomina nos documentos legais que regem a

política educacional para a infância no Brasil. Esta concepção é a de sujeito de direitos. No contexto internacional, tem-se diversos movimentos que conclamam uma nova visão social da criança. São muitos dos problemas sociais que instigam esse novo olhar, um deles se trata da alta taxa de mortalidade infantil, que sempre esteve presente nas sociedades, porém apenas em contexto mais recente toma-se este para debate.

Dispositivos legais a exemplo da Declaração de Genebra (1923), Declaração universal dos direitos da criança (1959) e a Convenção dos direitos da criança (1989) vem corroborar para a emergência no trato dessas questões, trazendo-as para a pauta prioritária. Nessa perspectiva, a criança é vista como um sujeito que possui direitos, associando a essa concepção, noções como a de cultura, a social, histórica e de competência. É na verdade com a Convenção dos direitos da criança que ocorreu em 1989 que esta concepção se impõe como prioridade.

Essa Convenção delimita a responsabilidade dos Estados em estabelecer legislações próprias. Estes documentos legais internacionais, contribuem no sentido de modificar a imagem de criança construída até então, para a de criança como sujeito de direitos. Porém no Brasil, temos a Constituição Federal da República de 1988, sendo publicada já prevendo dispositivos para assegurar a proteção aos direitos infantis. Antecedendo, pois, a CF /1988, à própria Convenção de 1989.

Com a entrada no século XXI, a concepção de criança tende novamente a modificar, sendo trazida então a imagem da criança cidadã. Esta criança que não requer apenas ser cuidada e protegida, requer além dos direitos de provisão e proteção, ela requer os direitos relativos à participação social. Esta criança é associada a figura de um sujeito ativo que também precisa ser ouvida, ter voz. Pinto e Sarmento (1997, p.5) discutem que a participação ainda é um dos direitos da criança dos quais menos “progressos” se tem verificado no campo das políticas e das práticas nas instituições educativas.

Os autores tecem críticas no sentido de indicar a possibilidade da garantia aos direitos associados à participação das crianças, se não se garantem direitos como o de provisão. E afirmam,

Não se vê, por exemplo, como garantir a participação das crianças nas políticas de escola e na definição das respectivas lógicas de ação, se se não garante a provisão educacional aferida por critérios de qualidade, em que o principal é, precisamente, a garantia do direito de participação em condições reais de igualdade e não discriminação (PINTO E SARMENTO, 1997, p.5)

E ainda apontam para o paradoxo de encarar a criança como futuro do mundo, mas no presente, estas se configurarem como oprimidas. Há que se falar também do avanço legal promovido pela elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990; da

Constituição Federal de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional, dando novos contornos para o entendimento de criança.

Há também que se questionar acerca da mudança na posição social ocupada pela criança, e se essa transformação social pode ser interpretada como um avanço a partir do conceito de criança moderno. Pode-se pensar que a sociedade brasileira é uma sociedade caracterizada por sua ampla dicotomia social, dualidades que ainda não foram resolvidas, e se expressam nos conceitos que se refletem na prática educacional. A exploração infantil tem sido uma marca presente em todo contexto histórico desse país, e que ainda se faz presente.

De escravos reconhecidos pelo Estado, a infância ilegalmente explorada, prática contínua ao longo dos anos, tem-se neste momento, o reconhecimento desta etapa como importante para o futuro de uma sociedade mais justa e igualitária. Reconhecimento esse que traz à tona uma nova visão sobre criança e sobre como ela deve ser tratada. É possível ainda perceber a existência de formas de exploração infantil, mas deve-se reconhecer o significativo caminho que está a ser construído a partir das novas discussões que surgem no contexto atual.

2.2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de iniciar a discussão das políticas atuais que orientam a Educação infantil e a colocam como primeira etapa da Educação Básica é necessário contextualizá-la. Contextualização pertinente para o entendimento dos rumos que foram sendo traçados e da própria concepção que orientou a construção das representações do cuidar na creche e do educar para a pré-escola, concepções construídas pela oposição dentro desta etapa, e que agora está sendo redimensionada.

De acordo com Kuhlman JR. (2011), conhecer a história da Educação Infantil no país, é relevante para não correr o risco de "inventar a roda", propondo práticas que já haviam sido pensadas anteriormente. Para este autor, houve um equívoco em afirmar que as instituições de Educação Infantil não foram educacionais em sua origem, pois segundo Kuhlman Jr. elas eram educativas em sua essência. Portanto a ideia apontada por ele se contrapõe ao discurso dicotômico entre o binômio cuidar e educar que desde então tem influenciado na concepção da função estabelecida entre creches e pré-escolas trazendo para o debate a eminência de que tais

dicotomias não podem ser observadas efetivamente nas práticas, pois ali as duas funções coexistem.

Kramer (1982), explicita que em se tratando da educação das crianças a democratização e o acesso não tem sido garantido, e este atendimento tem se dado de forma compensatória o que nega o desenvolvimento das capacidades integrais da criança. Oliveira (2011), concorda com Kramer no que se refere ao caráter compensatório¹ das políticas gestadas nesse período e ainda acrescenta que, a visão dicotômica na prática pedagógica desenvolvida, colocava os cuidados para os pobres que eram atendidos pelas creches, e a educação visando a escolarização para a classe média que frequentava o espaço da pré-escola.

Enfatiza-se o descompasso vivenciado entre a realidade e a legislação brasileira e o atraso de pelo menos dois séculos com relação ao panorama europeu nas discussões e práticas educativas com as crianças. Ainda com base em Kramer (1982) é possível perceber uma ênfase no discurso político de valorização da educação das crianças que não é acompanhada de uma efetivação no que se refere as práticas.

[...] se por um lado é proclamada a necessidade de atendimento pré-escolar das crianças provenientes das casses sociais de menor poder aquisitivo, por outro lado, os dados demonstram que no período 68/74 aumentaram o percentual de matrículas da rede privada (de 38,59% para 45,11%) em detrimento das oferecidas pela rede pública (de 61,41% para 54,89%) (KRAMER,1982, p94)

Ela ainda acrescenta que a relativa importância ressaltada na política, não corresponde com o financiamento para esta etapa. É importante destacar que as propostas para atendimento das crianças na pré-escola iniciam em 1970, com a problemática das mães trabalhadoras que não tem onde deixar seus filhos e a aprovação de leis para que as empresas criem creches. Aumenta assim a pressão social para que o poder público estabeleça alternativas para resolver esta questão.

A oferta da educação pré-escolar foi incentivada pela Lei 5.692 de 1971 para que fossem ofertadas pelas empresas que possuíssem mães. É então evidenciado o espaço aberto ao setor privado. Kramer considera que a legislação aborda a educação das crianças de forma superficial, pois o termo "velar" utilizado para indicar a função dos sistemas de ensino, não indica como viabilizar o atendimento das crianças.

¹ Compensatório no sentido de compensação das carências das crianças. O termo foi colocado por Kramer em sua obra que aborda a crítica à política educacional estabelecida no Brasil para as crianças de 0 a 5 anos na década de 1980.

A lei é compreendida como retrocesso pois aborda a questão com base nos discursos compensatórios já superados no contexto europeu. Também não contribui para o desenvolvimento da educação das crianças dentro do panorama político educacional no país. Kramer ainda caracteriza a política do pré-escolar neste período: "Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como estagnada e omissa." (KRAMER, 1982, p.98)

Para a autora, as políticas adotadas para educação da infância no Brasil desconsideram as críticas já feitas em torno das estratégias e programas educacionais compensatórios e apenas realizam um transplante de práticas não bem-sucedidas já assumidas em outros espaços.

"É importante destacar que se tratou de grave desconhecimento das análises a que os programas haviam sido submetidos, numa espécie de transposição cega de inferências e propostas já superadas em outros países." De acordo com Kramer (1982), as propostas pensadas para o Brasil foram uma "transposição cega de inferência", ou seja, foram apenas trazidas de outros contextos e aplicadas no Brasil.

A análise das políticas educacionais desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil se caracterizou como uma proposta defasada já em seu nascedouro. Kramer acredita que apenas a construção de uma proposta própria, nascida das problemáticas do contexto brasileiro poderiam realmente estar adequadas a situação vivenciada aqui.

O discurso referente a educação pré-escolar é enfático, o reconhecimento de sua necessidade é claro. Entretanto, as formas concretas de sua viabilização são ambíguas, os recursos a ela destinados continuam exíguos. Além disso persiste a sugestão de educação compensatória como se fosse solução inovadora dos problemas educacionais brasileiros, com 20 anos de defasagem em relação aos programas compensatórios implantados e avaliados nos Estados Unidos e na Europa. (KRAMER, 1982, p.106)

Ela adverte também para o risco não apenas da marginalidade, no tratamento da educação das crianças, mas igualmente de querer uniformizar as realidades, tratar os diferentes e suas realidades diversas da mesma forma. Não compreender que o atendimento nas diferentes realidades deve tomar como base o que já é vivenciado cotidianamente.

Para Kramer (1982), em sua análise no contexto dos anos 1980, as políticas de educação das crianças vêm se configurando como um disfarce, ou seja, um objeto que ainda não foi concretizado na prática. No âmbito das políticas desta etapa no século XX tem se focalizado o futuro pautando-se no passado e esquecendo-se do presente. É preciso considerar que as crianças são cidadãos hoje, e não apenas do amanhã, e possuem direitos e deveres que precisam ser respeitados.

Essa concepção de infância que orienta a organização em torno do que se constitui a Educação Infantil no Brasil hoje, implica na adoção de práticas que podem ou não favorecer a formação integral do indivíduo, como assim orientam os atuais documentos norteadores da política educacional. Para Oliveira (2011);

[...] à entrada das mulheres no mercado de trabalho foi acompanhada pelo aparecimento de concepções que defendiam o cuidado e a educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas como alternativas valiosas de promoção do desenvolvimento infantil. Para que isso ocorresse, foi necessário superar representações sociais que associavam essas instituições a órgãos assistenciais e de filantropia. (p.181)

Essas novas demandas se relacionam as transformações sociais e ao novo papel assumido pelas famílias quando da entrada da mulher no mercado de trabalho. A superação tratada pela autora se refere a relação próxima desse atendimento que nasce atrelado área da assistência social, e por essa razão acrescenta: "A referida pressão da demanda por pré-escola e os polêmicos debates acerca de sua natureza - assistencial versus educativa - na segunda metade dos anos 70, dinamizaram as decisões na área." (OLIVEIRA, 2011, p.111).

Foram criados então alguns programas: Projeto Casulo (1977) implantado pela LBA (Legião Brasileira de Assistência), orientava a atuação de monitoras que tinham apenas o segundo grau de ensino, hoje equivalente ao Ensino Médio. O MEC por sua vez, utilizou-se do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) criado em 1985 para erradicação do analfabetismo, com o intuito de competir com a LBA. Porém apenas com a pressão pela democratização da escola pública e a Constituição de 1988, são reconhecidos os espaços da creche e pré-escola, como direito da criança e o dever da oferta pelo Estado. Uma consequência das lutas sociais.

É a década de 1990 que marca o reconhecimento dos direitos e deveres de crianças e adolescentes com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e sinaliza a separação legal da educação das crianças com o campo da assistência social, com a promulgação da LDB 9394/96. O que se entende por Educação Básica é ampliado, incluindo também a Educação infantil, agora como primeira etapa. Essa lei irá também marcar a estimulação pela atuação de professores na educação das crianças, já que agora esta etapa é reconhecida legalmente como espaço educativo.

Seguem-se nesse contexto a aprovação de outros documentos norteadores da política de Educação infantil. Podemos destacar os documentos: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994), o Referencial curricular nacional para a educação infantil - RCNEI (1998), Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil volumes

1 e 2 (2006), Política de Educação Infantil no Brasil: de avaliação (2009), Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2010).

Traçado esse breve contexto é possível entender as influências que cercam o campo que aqui se propôs pesquisar. Assim, também é pertinente discutir o cenário das políticas educacionais atuais. Passa-se então ao próximo tópico.

2.2.1 A Educação Infantil no cenário atual das políticas educacionais brasileiras

Apoiando-se nos estudos de Brejo (2012) e nas publicações disponibilizadas pelo MEC, aponta-se uma linha do tempo, que orienta o olhar para o avanço legal da Educação Infantil no Brasil. Em sua pesquisa, Brejo (2012), analisa os anos de 1990 até 2010, período que compreende os governos de FHC (1995 - 2003) e Lula (2003 - 2011).

O quadro abaixo apresenta a linha do tempo com as publicações referentes a Educação Infantil que são pertinentes para observar a evolução no cenário político educacional desta etapa.

Quadro 1- Linha do tempo - documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil

| REGULAMENTAÇÃO | ANO |
|---|------------|
| Constituição Federal /1988 Estatuto da Criança e do Adolescente -1990 | 1988/ 1990 |
| LDB 9394 / Lei 9.424 (FUNDEF) | 1996 |
| Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) | 1998 |
| Resolução (CEB nº 1/); Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (CEB nº 2); Decreto 3.276 - dispõe sobre formação em nível superior de professores da Educação Básica | 1999 |
| Política nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação. | 2004 |
| Parâmetros Nacionais de Qualidade para a E.I | 2005 |

| | |
|--|------|
| Parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de E.I PROINFANTIL - Programa de formação a distância de professores em nível médio. | |
| Lei 11.274 Ensino Fundamental de 9 anos | 2006 |
| Lei 11.494 (FUNDEB) | 2007 |
| Decreto 6.755 - Política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica Portaria nº 9 - Plano nacional de formação dos professores de educação básica Emenda nº 59 - obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos Resolução nº 5 - Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação | 2009 |
| Sugestão do Plano nacional da primeira infância | 2010 |
| Plano Nacional de Educação -Lei 13.005 | 2014 |

FONTE: MEC / BREJO, 2012

Pelo quadro acima, observa-se que a Educação Infantil está configurada em um cenário de crescente importância no âmbito das políticas educacionais para esta etapa. O desafio se assenta na consolidação dessas políticas em práticas reais.

Vem se delineando recentemente um panorama diferente do que comumente se viu no cenário das políticas educacionais para a infância. É interessante destacar que a educação das crianças pequenas, até pouco tempo não era tomada como etapa a ser pensada dentro das discussões em torno da organização básica, por ter sido esta reconhecida recentemente com a CF/1988, o ECA/1990 e a LDB 9394/96.

Portanto, falar sobre as políticas para a Educação Infantil é algo novo dentro das discussões atuais, a expressão Educação Infantil é recente, tal termo começa a ser utilizado apenas com a promulgação da CF/88 e da implementação da LDB 9394/96 quando a partir desta lei, tem-se a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica.

É preciso se questionar quais as implicações reais desta nova realidade no campo das políticas para a infância, e compreender como o cenário de uma crescente valorização da infância e da Educação Infantil, transforma as relações e a organização dentro das instituições escolares. Conforme disposto na lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu título V, capítulo I, delimita a composição dos níveis escolares:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior.

A Educação Infantil, legalmente, se apresenta enquanto etapa da Educação Básica, legalização esta que traz novas implicações. A inclusão da Educação Infantil no sistema de ensino é traduzida como um marco para as políticas educacionais, saindo do foco das políticas até então fragmentadas. É com a CF/1988 que este termo surge inicialmente.

Gomes considera que a integração da Educação Infantil traz avanços pois é traduzida como a saída do foco das políticas até então fragmentadas, e acrescenta, é com a CF/1988 que este termo surge inicialmente. "Tal deliberação legal representa um marco nas políticas públicas para a infância brasileira, ao tratar das crianças pequenas como sujeitos de direitos e não como alvo de políticas fragmentadas e compensatórias". (GOMES, 2013, p.45)

Como o processo de implantação da educação obrigatória foi tardio no Brasil, somente nos anos 1990 que se tomam medidas para integração da Educação Infantil, e a ampliação de sua oferta. Apenas em 2009 a obrigatoriedade torna-se realidade. Brejo (2012, 2015) afirma que o fato de muitos dos governos privilegiarem a educação obrigatória (no caso do Brasil inicia-se aos 4 anos) culmina na segmentação da Educação Infantil, implicando no distanciamento da universalidade no atendimento das crianças de 0 a 3 anos.

Para Didonet (2001), a nomenclatura Educação Infantil traz algumas problemáticas, pois apesar do termo educação ser adequado por se caracterizar como amplo, o infantil se remete à infância, que é alusão a uma concepção ultrapassada, portanto seria mais coerente trocar a palavra infantil, aqui utilizada, e, acompanhar a tendência de outros países do continente americano com o termo educação inicial para se remeter as crianças de 0 a 5 anos.

Com a atual denominação que visa integrar a etapa pode-se ver na lei a separação por idades para sua organização. Denominação dada LDB 9394/96, que organiza esta etapa da seguinte forma:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Note-se a divisão em termos de organização da estrutura da Educação Infantil é denominada a partir do espaço da creche e da pré-escola. Na primeira, o atendimento se concentra para os que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e na segunda, com crianças de 4 e 5 anos. Esta mudança veio com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, pois inicialmente a redação da lei atribuía à Educação Infantil o trabalho com crianças até os 6 anos de idade.

A Constituição Federal de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996 e a Lei 8069/90 Estatuto da Criança e do Adolescente marcam a inclusão da criança no campo dos direitos humanos. É a partir da regulamentação e do entendimento atual da criança como sujeito de direitos, que essa passa a ser incluída nas políticas educacionais. Corsino (2012) acrescenta que,

No Brasil, o processo de redemocratização da sociedade, na década de 1980, permitiu que os reflexos do movimento internacional sobre os direitos das crianças se traduzissem em significativo avanço legal. A educação infantil, que até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras, passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças. (CORSINO, 2012, P.17)

Essa redefinição no campo dos direitos das crianças traduz um significativo avanço no seu processo de escolarização, pois fica assim assegurada a oferta de instituições de Educação Infantil pelo Estado e a obrigatoriedade deste em colaboração com a família na educação das crianças, sendo a família responsável pela matrícula das crianças.

O foco agora se estabelece no direito da criança em ter assegurada a oferta de uma educação de qualidade para que esta possa ter também garantido um desenvolvimento coerente com as proposições dispostas na regulamentação.

Bazilio e Kramer (2003) apontam os limites e as dificuldades do ECA, documento que vem assumindo na prática, importância para orientar o trabalho de professores. Ampliam sua discussão afirmando a necessidade de construção de um projeto pedagógico da Educação Infantil, projeto este a ser pensado no intuito de consolidação dos direitos da criança, já que, como afirma a lei 8.069/90 que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em seu artigo 53: "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]".

Outro fator importante para o conseqüente crescimento das discussões e das políticas voltadas para as crianças, foi a lei 11.274 de 2006, que aumenta o período de duração do Ensino

Fundamental para 9 anos, o que também ocasiona mudanças na Educação Infantil. A possibilidade de avanços na oferta de educação de qualidade para as crianças pode finalmente assumir maiores contornos com o financiamento. Nesse sentido, ampliam-se os espaços educativos que por sua vez dividem educadores quanto à extensão da obrigatoriedade da educação.

De acordo com Palhares (2007), a mudança na lei ampliando o Ensino Fundamental para 9 anos, traz expressivas alterações para o funcionamento desta etapa da Educação Básica, pois já se evidenciava uma antecipação da entrada das crianças no Ensino Fundamental, o que ela considera como prejudicial ao desenvolvimento da criança e uma negação do seu direito de educar, característica inerente à Educação Infantil, por esta abordar uma amplitude maior que o termo ensino.

Faz-se importante destacar que a Educação Infantil, mesmo estando reconhecida na legislação atual enquanto etapa da Educação Básica, o financiamento não a incluía como prioridade das ações. Para entender quais implicações do tema do financiamento para a efetivação das políticas da Educação Infantil, é pertinente falar da mudança na lei 9.424 de 1996, que tratava do FUNDEF, para a lei 11.494 de 2007 que institui o FUNDEB.

A criação do FUNDEB foi outra consequência relevante dentro do panorama das políticas atuais que influenciaram na reorganização da Educação Infantil. Palhares (2007, p.123) chama atenção:

Muitos municípios se viram (e se veem) diante de uma alteração dupla na organização de seu sistema de ensino: por um lado o ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental, e, por outro, a ampliação gradativa do FUNDEB, com alterações significativas na fórmula de financiamento da educação. (PALHARES, 2007, p.123)

O FUNDEB trouxe um certo avanço para a Educação Infantil com a inclusão de valor por aluno, inclusive em estabelecimentos privados que ofertavam esta etapa. Em 2007, houve a implantação do Proinfância e com este, formação continuada e incentivo para a construção de novos estabelecimentos de ensino são promovidos. Aspectos ainda não suficientes para contribuir com o crescimento de uma etapa, até então esquecida no cenário político educacional brasileiro.

A obrigatoriedade da entrada de crianças com 6 anos no Ensino Fundamental incidiu na reorganização da Educação Infantil. Agora essa etapa inclui as crianças até os 5 anos de idade, englobando também aquelas que só completam 6 anos após o início do período letivo, adotando 31 de março como data final orientadora das matrículas. As medidas adotadas, seguiram no

sentido de não prejudicar as crianças que não estariam ainda aptas a iniciar o Ensino Fundamental.

Destaca-se o crescimento das pesquisas que indicam que, o desenvolvimento das crianças a partir da Educação Infantil, amplia o sucesso no seu desenvolvimento ao longo do processo de escolarização. É importante também ressaltar que as demandas sociais vão colaborar para estas mudanças dentro do panorama político educacional no que tange à educação das crianças. Mudanças essas, que implicam em uma reconfiguração do papel da Educação Infantil.

Para Corsino (2012) existem alguns aspectos que interveem na oferta de uma educação de qualidade para as crianças. São estes: condições físicas, materiais e de recursos humanos, que englobam a estrutura da escola; ou seja, o que essa dispõe. Com relação ao pessoal docente, é preciso pensar na formação de professores e nas relações estabelecidas entre os que compõe a escola na sua tarefa educativa. A importância de um ambiente propício à aprendizagem das crianças é destacada pelos referenciais curriculares que assim entende o espaço para favorecer a aprendizagem.

Em se tratando ainda do tema da qualidade na oferta de educação para as crianças nas instituições de Educação Infantil, Corsino retrata uma realidade contrastante entre modelos de instituições ofertados para as crianças:

Hoje, a frequência a instituições de educação infantil não é mais o que distingue crianças ricas de pobres, mas sim o tipo de instituição e serviços a que têm acesso. As classes favorecidas, usuárias potenciais de instituições privadas, exigem qualidade no atendimento, mobilizando o mercado a qualificar-se. As classes populares, porém ficam a mercê das políticas públicas e, no seu vácuo, aos serviços comunitários e/ou filantrópicos improvisados. (CORSINO, 2012, p.21)

Diante da diversidade presente na sociedade e da redefinição da composição da família hoje, há a necessidade crescente da instituição de Educação Infantil, que se configura não mais apenas como espaço da classe favorecida.

Cria-se segundo Corsino, outra diferenciação, que se estabelece com a designação de espaços privados e públicos na oferta de uma Educação Infantil de qualidade. Reflete a desigualdade que se apresenta entre estas instituições e a relação estabelecida entre o mercado, muitas vezes sinônimo de qualidade para grande parcela das famílias, e as políticas que orientam as instituições de Educação Infantil públicas, lugares abertos para a própria comunidade, fazendo-a funcionar pelas parcerias firmadas entre sociedade civil e instituição pública.

É preciso repensar a oferta e garantir a qualidade do atendimento que hoje está assegurada pela lei bem como contrapor os mitos criados em torno da Educação Infantil e de seus resultados. Há muitas incompreensões em torno do campo da Educação Infantil, e algumas contradições com relação ao foco desta etapa da Educação básica nos próprios documentos norteadores das práticas. A Educação Infantil não pode ser compreendida como uma preparação para o Ensino Fundamental, portanto é preciso deixar claro que ela não significa a resolução dos problemas do Ensino Fundamental.

A Educação Infantil significa uma etapa com objetivos bem definidos e que precisa ser entendida como tal. Corsino (2012, p.23) elenca que a Educação Infantil não pode ser "solução para os problemas sociais", também não se caracteriza como preparatória e salvadora do ensino fundamental" e não é "compensatória de carências e déficits". Ela é na verdade uma etapa própria com necessidades específicas.

A Educação Infantil necessita ser redimensionada com os novos enfoques que se delineiam na atualidade. Nesse sentido Corsino propõe pensar sobre uma questão: "O acesso das classes populares `a Educação Infantil tem sido também o acesso a um serviço de qualidade, capaz de fazer de fato diferença e diminuir as desigualdades?" (2012, p.24). Questão interessante para pensar sobre a eminente ampliação da oferta no atendimento, pois é importante também garantir que esta oferta seja atrelada a um atendimento de qualidade para as crianças.

Mas, é relevante lembrar o que nos alerta Kuhlmann Jr.;

[...] a caracterização das instituições de Educação infantil como lugar de cuidado e educação traz uma perspectiva mais alentadora. A definição de parâmetros de qualidade pode ser uma opção mais adequada para a superação das práticas discriminatórias que ainda permanecem presentes nessas instituições. (KUHLMAN JR 2010, p.189),

É bom também lembrar que não é da qualidade total que o autor se refere, ele explicita claramente que não está aliado aos ideais neoliberalistas, e, portanto, não advoga este tipo de qualidade. A qualidade está relacionada não a modismos, mas a condições a todos de viverem uma vida digna. Essa qualidade se associa a trajetória de lutas de todos que defendem uma educação democrática e cidadã.

O MEC publicou em 2006 dois volumes dos Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil e em 2009 foi publicado um documento com o nome de Indicadores da qualidade na Educação Infantil, este último que trata sobre a questão do atendimento das crianças e dá orientações sobre a qualidade do trabalho com as crianças. As publicações seguem no sentido

de auxiliar na construção de uma educação de qualidade para as crianças corroborando com a legislação que orienta a integralidade do desenvolvimento na infância.

As novas demandas que surgem na atualidade, implicam nesse contexto também, um atendimento no qual incide do redimensionamento da prática docente. Para Corsino (2012), as práticas docentes em instituições de Educação Infantil devem se constituir como diversas dos modelos escolares vigentes, ou seja, atender a integralidade na formação desta etapa, requer características específicas dos que ali atuam e isso também é garantir qualidade.

Avançamos sim, não há o que se questionar. A Educação Infantil tem avançado especialmente no que tange às políticas orientadoras das práticas a serem desenvolvidas, porém há ainda muito o que fazer no sentido de aproximar essa orientação das práticas que se verifica nas diferentes realidades. Foi um importante passo o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direitos, porém este é apenas um primeiro passo. Kuhlman Jr. entende que,

[...]. Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus tratos nas instituições educacionais. (KUHLMAN JR 2011, p.20)

É preciso encarar os desafios que surgem diariamente e as problemáticas que começam a despontar nesse novo cenário que estamos vivenciando. Por isso, esse momento ainda é de lutas em busca dessa Educação Infantil legitimada nos discursos e ainda não presente nas práticas. Cabe então discutir algumas das limitações e problemáticas presentes nas orientações da Política educacional para a Educação Infantil.

2.2.2 Desafios e problemas apontados nos documentos orientadores da política de Educação Infantil

Alguns aspectos precisam ser citados. Dentre os diversos aspectos que podem ser observados apresenta-se apenas aqueles que são considerados mais pertinentes para a discussão do objeto de estudo. Primeiramente os conceitos de cuidar e de educar ainda aparecem como conceitos que ora se complementam, ora aparecem de forma contraditória.

Palhares e Martinez (2007) argumentam sobre a dicotomia ainda presente acerca do cuidar e educar na prática dos professores, e a tentativa em superar esta dicotomia não está clara

nos documentos dos referenciais curriculares. Kuhlmann Jr. (2010) lembra que se torna insignificante discutir a questão entre assistencial ou educacional, quando se tem outros assuntos ainda não resolvidos, a exemplo dos poucos recursos ainda destinados a esta etapa.

Uma segunda contradição existente na regulamentação que se traduz na distância entre a realidade vivenciada e a requerida nos documentos. Essa distância está voltada a não apenas orientações no que tange as práticas, ou seja, integração, desenvolvimento dos diferentes aspectos, inclusão da família nas instituições, mas também da qualificação dos professores e das condições estruturantes dos arranjos espaciais de educação.

Palhares e Martinez (2007) explicitam que os referenciais não buscam responder aos anseios dos professores de todas as camadas tendo em vista a crítica realizada por estes autores acerca do documento como produto de, e produzido para uma elite. Porém destaca-se que os documentos também abrem espaço para a abordagem da diversidade quando traça orientações para as comunidades fora do território urbano.

É tratado nas diretrizes o atendimento para as populações do campo, indígena, quilombola, com deficiência e também com altas habilidades. O PNE aprovado para o decênio 2014-2024 traduz essa inclusão da Educação Infantil como metas prioritárias dentro do espaço de discussão política no cenário educacional brasileiro, porém ressalta-se alguns problemas concernentes a inclusão apenas da pré-escola como etapa da Educação básica, o que pode aprofundar a distância entre estas etapas.

No PNE 2014, das 20 metas apresentadas, 3 tratam da Educação Infantil. São elas: a meta 1, 4 e 6. Dentre as metas que tratam da Educação Infantil, destaca-se a meta 1 que abrange a universalização da Educação Infantil tratando das crianças de 0 a 5 anos, já que as outras metas (4, que aborda a universalização de crianças com deficiência ou altas habilidades, e 6, que discute a implementação da escola em tempo integral) se referem apenas a Educação Básica, incluindo, portanto, apenas a obrigatoriedade com as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Em se tratando da meta 1, salienta-se a relevância da universalização do atendimento as crianças de 4 e 5 anos, e a ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos. O atendimento para as creches, previsto no plano, deveria atingir 50% até o final da vigência do plano. Meta ainda insuficiente para atender a demanda de uma população negligenciada ao longo dos anos.

Cerisara (2007) vai acrescentar a confusão ainda presente nas práticas dos professores da Educação Infantil quanto ao agir conforme a lógica presente para a atuação no Ensino Fundamental, não conseguindo estabelecer práticas que priorizem o desenvolvimento da

criança. Nota-se a importância de uma proposta construída a partir da realidade educativa das crianças e para isso é preciso que os professores participem desta construção.

Algumas propostas citadas por Kuhlmann Jr. (2010) também são indicadas como desafios a enfrentar na construção de uma Educação Infantil de qualidade.

- a questão não é educação versus assistência;
- na sua história, as instituições pré escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres e isso é que precisa ser superado;
- no interior da instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação - seja boa ou ruim para a criança que a recebe;
- a educação de uma criança pequena envolve seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído as instituições de educação infantil. (p.189)

Os desafios apontados por Kuhlman Jr. estão associados à construção de uma educação de qualidade para as crianças. Este desafio ainda atual, precisa ser levado a sério pelos que fazem esta etapa, políticas e práticas precisam ser aproximadas.

Desafio também indicado por Brejo (2012, 2015) quando divide o direito em dois tipos: concreto, associado a oferta das políticas e o atendimento real na prática, e o direito abstrato, quando é determinado pela lei, mas o indivíduo não desfruta desse direito. Destaca-se a abertura da legislação, na qual permite a oferta da Educação Infantil em instituições equivalentes, pois dá margem a criação de uma oferta de educação de baixo custo. O desafio maior estaria relacionado a garantir que o direito à Educação Infantil se torne direito concreto. Uma realidade nas práticas já que com relação à política educacional já está avançando.

Percurso este que precisa ser ainda trilhado, já que a educação das crianças está em um processo de construção que é muito recente, tendo em vista a obrigatoriedade apenas em 2009 com a emenda 59. Ao pensar nessa construção, a metáfora de Brejo (2012) parece oportuna. Ela compara a Educação Infantil com um barco a vapor que precisa esquentar os motores para conseguir chegar a seu destino.

Este é o maior desafio atualmente. Construir práticas reais pautadas nas propostas implementadas, que consigam desenvolver uma educação de qualidade no intuito de trabalhar com todas as potencialidades das crianças.

2.3. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGULAMENTAÇÃO ATUAL

É importante destacar que o olhar investigativo aqui investigativo, não se guiou a partir da análise de todos os documentos da política educacional do país. A orientação partiu da análise da concepção de Educação Infantil, presente em alguns destes documentos norteadores, vendo como está posta e como é compreendido o conceito desta etapa.

Nesse sentido, nesse tópico, foram utilizados além da Constituição Federal de 1988 capítulo da Educação, LDB 9394/96, de alguns documentos publicados pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Coordenação de Educação Infantil (COEDI), a saber: o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica e o Guia geral do PROINFANTIL.

Nestes documentos se destacam alguns conceitos que estão intrínsecos ao discurso posto como oficial, alguns explícitos e outros não tão claros, mas que tendem a influenciar o pensamento dos docentes da Educação Infantil sobre o significado desta etapa.

O documento "Educação Infantil no Brasil: **primeira etapa** da Educação Básica", explicita que o Brasil adotou uma opção de integração trazido para a Educação Infantil, diferente de outros países. De acordo com o referido documento;

O Brasil tem várias políticas de primeira infância - sendo as mais significativas as de educação infantil, saúde, assistência social e a de justiça proteção. Embora exista, nessas diferentes políticas, uma dimensão educativa, a educação infantil é assumida como dever do Estado e ofertada em estabelecimentos educacionais públicos e privados. Assim, a opção brasileira foi a de definir a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja integrá-la ao sistema educacional no seu todo, como política educacional e não como política integrada de primeira infância. (NUNES, 2011 p.45)

A Educação Infantil figura como uma etapa integrada ao sistema de ensino público brasileiro. Diferentemente de outros países que preferiram integrar as políticas que tratam da infância, no Brasil optou-se por considerá-la precipuamente educacional. Isso gera algumas demandas e compreensões acerca da Educação Infantil.

Ela passa a ser não apenas direito da criança assegurado já na Constituição Federal de 1988, mas também dever do Estado na oferta. Apesar da sua denominação ter assumido um conceito mais amplo de educação, ao integrá-la aos ao sistema de ensino, acaba por acarretar

uma contradição e até limitação da compreensão desse conceito mais amplo de integralidade que já se encontra presente no termo educação.

Interessante observar que a separação das áreas da saúde e assistência social, cada uma com uma política específica para a infância, e o reconhecimento da Educação Infantil na LDB 9394/96, suscita para esta etapa a obrigatoriedade de atuação de professores atuando com formação específica para tal. O DCNEI explicita que a Educação Infantil é:

[...] oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (2009, p.12).

Corroborando com o que está posto nas diretrizes, assim a LDB 9394/96 acrescenta em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (1996)

Característica elencada na definição da Educação Infantil é o aspecto de integralidade da ação, ou seja, todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento do indivíduo, sejam eles intelectual, afetivo, social, físico e psicológico. Ressalva que a função desta etapa é entendida enquanto **complementar a ação da família**. Alguns conceitos são elencados nos documentos e na legislação como elementos que caracterizam a Educação Infantil. Passa-se a discutir estes conceitos.

Um aspecto bastante discutido é a relação cuidar e educar, relação explicitada nos documentos analisados e que indica como esta veio sendo direcionada ao longo da história no campo da Educação Infantil e que tende a ser superado a partir das novas orientações, tendo em vista o redimensionamento da concepção de Educação Infantil adotada no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

A indissociabilidade cuidar e educar como aspecto levantado nas orientações legais para esta etapa, e aspectos ressaltados como **zelo, cuidado, bem-estar e desenvolvimento** da criança, entendimento da criança como um ser **integral** e que precisa ser atendida nos diferentes aspectos do ser: **física, intelectual, emocional e social**.

Processo difícil de ser efetivado na prática, pela construção histórica do campo da Educação Infantil ser associado ao da assistência social. Prática também que se reflete na

atuação do profissional, o que dicotomiza as funções presentes, ou seja, um profissional que cuida do cuidado ao corpo e o profissional que cuida do desenvolvimento cognitivo da criança. Essa divisão de funções se traduz na prática com as crianças e divide o que pela orientação legal precisaria ser integrado para o atendimento infantil. O RCNEI, em seu documento introdutório orienta essa indissociabilidade da seguinte forma:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (2008, p.15)

As orientações são bem claras quanto à superação da associação da Educação Infantil com a área assistencial. Mesmo presentes nas orientações curriculares, a relação de uma educação de forma integrada necessariamente passa pela atuação dos que atuam diretamente com as crianças. Essa mudança nas práticas parte de como se entende a função da Educação Infantil e de quem ali atua. E não é tarefa fácil modificar tais representações. Não se trata apenas de mudança conceitual na regulamentação e nos discursos produzidos.

Palavras tais como, **brincar**, **interação**, **brincadeira** são elencadas, e, se constituem como eixo central no trabalho com as crianças orientado pelos referenciais. Este é outro aspecto que traduz o eixo da interação e brincadeira destacado nos referenciais. Com relação ao **brincar**, no RCNEI estabelece que:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (2008, p. 27- 28)

O brincar aparece como uma das características inerentes ao perfil do professor da Educação Infantil, pois é elencada nesta etapa a criatividade e a aprendizagem por meio da brincadeira, pois a **ludicidade** também é característica desta etapa de acordo com os referenciais. Entende-se ludicidade como mais ampla pois não aborda apenas o brincar mas, práticas que podem e devem ser lúdicas pela atuação em sala do professor.

A ludicidade está explicitada enquanto a prática cotidiana do professor em interação com as crianças, seja em contação de histórias ou outra atividade. A postura do professor em sala irá

propiciar ou não uma prática lúdica. A brincadeira faz parte do conceito de ludicidade, porém não se limitando a ela, não a completude no entendimento do termo. No que tange à interação, o RCNEI afirma:

Propiciar a interação quer dizer, portanto, considerar que as diferentes formas de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças resultam em respostas diversas que são trocadas entre elas e que garantem parte significativa de suas aprendizagens. [...]. Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis. (2008, p.31)

A interação é aspecto elencado também pelos referenciais, pois é entendido que nesta etapa, a instituição de Educação Infantil deve propiciar arranjos espaciais para socialização das crianças agrupadas de acordo com as idades. A socialização favorece o desenvolvimento das crianças e auxilia no processo de aprendizagem delas.

Outro conceito em destaque é o **educar**, ele é compreendido da seguinte forma:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI, 2008, p.23)

Há ainda o entendimento que a Educação Infantil abrange conceitos como, **inclusão**, **diversidade**, **individualidade**, aprendizagem **significativa**, aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, pois a prática precisa estar conectada com a realidade das crianças. Esta etapa é compreendida como um processo de **socialização** que precisa oportunizar através de práticas educativas, atividades de desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças.

2.4. O PERFIL DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE VERSA O RCNEI, A LDB 9394/96 E OS DOCUMENTOS QUE TRATAM DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DESTA ETAPA²

Algumas inquietações sobre o tipo de docente requerido atualmente, e sobre qual o perfil as orientações legais da Educação Infantil apontam para este docente, estão presentes ao se refletir acerca do perfil de professor proposto hoje. Tentando responder a esses questionamentos, e, ao pensar sobre o profissional que está atuando hoje na prática; se faz pertinente a discussão sobre o perfil docente que está legitimado nas orientações legais, a partir do auxílio de alguns autores que ajudam nessa reflexão.

A discussão acerca da formação de professores/as da Educação Infantil é urgente e necessária para ponderar até que ponto tal formação favorece a melhoria da qualidade na educação ofertada às crianças. Com bem esclarece Nascimento (2007)

[...] não é possível tratar do perfil profissional da educação infantil e de sua formação abordando-se unicamente os tópicos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que se referem diretamente a estas questões: antes é necessário levar em consideração o aporte legal que circunscreve a educação infantil. (p.102)

E por essa razão, o olhar aqui circunscrito está para além da LDB 9394/96, observando também outros documentos orientadores da Educação Infantil no país. Um novo papel docente é reivindicado para atuar com crianças, e esse novo perfil de profissional deve possibilitar a construção da autonomia da criança. Esses profissionais, de acordo com Oliveira;

[...] são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem-sucedida das crianças. Dar-lhes boa formação, discutir com eles alguns dos condicionantes que fizeram a educação infantil ter a trajetória descrita são formas de confirmá-los como profissionais com competência para desenvolver propostas pedagógicas de qualidade em nossas creches e pré-escolas. (2011, p.32)

Sendo desta forma, tarefa urgente repensar a formação dos que atuam na Educação Infantil, visando melhorar a qualidade da educação ofertada e efetivamente cumprir o que está

² "Por uma política de Formação do profissional de Educação Infantil". (1994) "Proposta pedagógica e currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise". (1996) "Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação" (2009). Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. (Proinfantil, 2005).

disposto na legislação educacional brasileira para esta etapa desde sua inclusão na Educação básica, ou seja, a profissionalização dos profissionais que ali atuam.

Esta qualidade perpassa a compreensão de uma relação entre a teoria e a prática, construída na formação inicial e continuada dos professores para que estes possam atender as demandas que a cada dia se complexificam mais. O RCNEI define o perfil do profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos, como alguém que tenha competência **polivalente**.

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (2008, p.41)

Este documento apresenta de forma muito limitada o perfil profissional de quem atua com a educação das crianças de 0 a 5, trazendo uma generalização das características para este professor e não aponta suas especificidades. Bodnar (2013) critica a posição legal que estabelece tipos de competências generalistas e que direcionam a uma formação que prima os preceitos neoliberalistas, a exemplo da competitividade. E ainda afirma;

Ao almejar um profissional competente e polivalente, a concepção presente nos documentos que orientam a formação dos professores da educação infantil, [...] parece desconsiderar que o trabalho docente exige uma apropriação e uma reflexão da prática pedagógica. A ênfase nas competências práticas dissocia o trabalho docente de uma reflexão mais pontual sobre suas ações pedagógicas e, conseqüentemente resulta, num afastamento entre teoria e prática. (BODNAR, 2013, p.209)

O documento também classifica esses profissionais, como, professor de Educação Infantil, classe genérica, e afirma o comprometimento ao qual este profissional precisa ter: "[...] é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis". (BRASIL, 2008, p.41)

São elencadas, portanto, características que vão traçando o perfil desse profissional: **comprometimento**, **competência**, aquele que compreende o desenvolvimento da criança, possui então um **saber** específico para o trabalho **socializador**, **articulador** na prática das teorias apreendidas em sua formação, e que, constitua boa relação com as famílias, ou seja um profissional com facilidade de estabelecer o **diálogo** no ambiente de trabalho, entre seus pares e os pais ou familiares.

O espaço escolar determina que a atuação neste campo seja de um profissional, o professor. E Nascimento (2007) entende que esta estruturação acaba por continuar a segregação dos diferentes sujeitos que atuam na Educação Infantil.

Uma questão que esta inclusão suscita, em relação aos profissionais da educação infantil, é que a abrangência da LDB circunscreve-se ao perfil escolar, desse profissional, ou seja, o professor. Em decorrência continuam a margem deste parâmetro legal os demais agentes educativos hoje incorporados ao cotidiano das instituições de educação infantil, tais como os monitores, os crecheiros os recreacionistas, as pajens, etc. (p.104)

Apesar da LDB 9394/96, indicar que os professores para atuar na Educação Básica, necessitam possuir no mínimo a Licenciatura, o nível superior; para a Educação Infantil, é dada a abertura da atuação de professores com nível médio. Estes, formados em escolas normais ou cursos de magistério a nível médio.

Essa abertura se deve em parte, a preponderância de profissionais que ainda não possuem nível superior, mas, sempre atuaram na educação das crianças menores. Em especial para os que atuam com crianças de 0 a 3 anos, este percentual de profissionais menos qualificados, em termo de formação profissional, ainda é alto. Aponta-se, no artigo 62 na LDB 9394/96, a abertura para atuação em nível médio de professores que atuam na Educação Infantil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.** (grifo nosso) (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Aparece claramente um aspecto diferenciador entre esta etapa e as demais da educação básica, por ser a única que admite a formação não superior para ser professor. Esta característica ainda limitante que possui a Educação Infantil hoje, impõe um desafio. O desafio é garantir um atendimento de qualidade, o que implica pensar em questões como: formação inicial e continuada, condições de trabalho, valorização docente. Questões essas, todas associadas à formação docente.

Esta característica específica do professor que atua na Educação Infantil, é fator considerado por alguns autores, como precarização do trabalho nesta etapa, que implica na oferta da educação oferecida para as crianças.

A LDB atual, ou seja, a 9394/96, traz uma visão de escolarização implícita para o trabalho na Educação Infantil, esta, que contribui para a aproximação do perfil do professor desta etapa,

com um professor que atua no Ensino fundamental. Esta característica demonstra uma confusão na percepção de quais atributos específicos deve possuir um professor que atua com crianças de 0 a 5 anos. Se esta confusão está nos próprios documentos legais, o que pensar sobre a visão dos docentes e profissionais em geral que ali atuam.

A busca da identidade da Educação Infantil pode indicar que esta confusão está associada a construção de uma etapa que recentemente fora incorporada ao sistema de ensino, e ainda mais recente começa a ser valorizada nos discursos legais. Em se tratando do perfil desse professor que está se constituindo, nessa conturbada compreensão da identidade do campo da Educação Infantil e, por conseguinte, do profissional que ali atua, Nascimento (2007) acrescenta:

O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com um perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares que devam observar diretrizes que enfatizam a difusão de valores sociais, direitos e deveres da cidadania, respeito à ordem e ao bem comum. (p.107)

É ressaltado o perigo de escolarização precoce como função do professor que atua com as crianças, pois está incluída no sistema de ensino. Está, portanto, presente, a característica de escolarização na Educação Infantil, o que não condiz com a educação integral descrita nos referenciais como inerente ao perfil deste profissional. Outra questão pertinente apontada por Nascimento é sobre a ampla gama de conteúdos demandado em uma formação docente para quem atua com crianças de 0 a 5 anos. Ela instiga a reflexão sobre essa amplitude requerida para esse profissional.

[...] é possível contemplar com qualidade a formação de pessoas que estarão em contato com crianças em estágios de desenvolvimento físico-motor-emocional-, de interação com o outro e com o mundo significativamente diferentes? Em um curso médio com duração de três anos, é possível dar conta das especificidades de cada um destes três níveis de ensino bem como da necessária integração entre eles? (NASCIMENTO, 2007, p.108)

Tais características implicam em muita responsabilidade na formação docente para esta etapa, demonstram também uma generalização dos atributos para o perfil de um profissional que acaba por se caracterizar como um "faz tudo"³. Se reportando a Kramer (1982) a tônica da política educacional para esta etapa continua sendo uma "arte do disfarce".

³ O termo empregado se refere a visão generalista e as demasiadas competências que são atribuídas ao professor de Educação Infantil, sem uma correspondente formação que lhe dê subsídios para tal. Além de outras demandas provenientes das problemáticas, seja no conjunto de recursos quer humanos ou materiais, que estão presentes no cotidiano desses sujeitos.

Dessa forma, portanto, há que se ter o cuidado em não perpetuar esse disfarce de requerer muitos atributos para um profissional de Educação Infantil, mas incorrendo no erro de generalizar as práticas a serem desenvolvidas. Na verdade pouca compreensão efetiva do que está se realizando por parte dos próprios profissionais, por desconhecerem as suas diretrizes ou por não as compreender, já que, como se vem debatendo, ainda são muito imprecisas as orientações.

Para Micarello (2013) há uma indefinição do perfil requerido para quem atua com crianças de 0 a 5 anos. Ela afirma que essa indefinição acaba por gerar uma precariedade na formação e na própria atuação do docente. Também destaca que os documentos oficiais não contribuem para esclarecer esse perfil desejado, pois são confusos, indefinidos e muito generalistas e limitados.

Garimpagem. Este é termo que Micarello (2013) cita para definir a procura por orientações específicas para os docentes da Educação Infantil. Estas orientações estão muito diluídas nos vários documentos legais e entendê-los não é tarefa fácil. Ao analisar os vários documentos que tratam da Educação Infantil, sente-se essa mesma dificuldade já apontada pela autora, pois pouco se define especificamente para o perfil docente desta etapa nestes referenciais. A orientação, em grande parte, fica pelo que está posto para a Educação Básica, Ensino Fundamental anos iniciais. A LDB 9394/96 delimita em seu artigo 61, quem são os profissionais da Educação Básica;

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A expressão " profissionais da Educação Básica", a que se refere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não apenas inclui os professores, quer seja da Educação Infantil ou qualquer outra etapa, mas inclui também os outros profissionais que ali estão em outras funções tais como: supervisão, coordenação, gestores, entre outros.

Este termo, atinge uma amplitude muito maior dentro da ação nas instituições educativas, sendo, portanto, muito generalista. O que dizer dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 que não se integram neste termo por não possuírem nenhum curso de formação de

professores. Englobam-se nesse termo os professores formados em nível médio ou superior, mas que possuam curso de formação docente e não apenas o Ensino médio. De acordo com o documento "Proposta pedagógica e currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise".

As dificuldades mais citadas nos documentos, no que se refere à formação dos recursos humanos, dizem respeito à rotatividade e/ou mobilidade dos profissionais, acarretando descontinuidade no processo formativo, bem como às conhecidas diferenças entre os níveis de formação dos educadores de creche (monitor, recreador, agente comunitário, atendente) e os professores de pré-escolas, com a consequente desvalorização desses profissionais, problemas estes que evidenciam, claramente, a inexistência de uma política de recursos humanos para a área. (1996, p.53)

Problema ainda evidenciado atualmente com esta diversidade de profissionais presentes ainda no ambiente das creches, nas quais o nível de formação também é menor. Lanter (2013) afirma que;

É interessante notar que ocorre a preocupação com a formação multidisciplinar dos profissionais "que concebem" lotados nas secretarias de educação e em órgãos afins, mas os profissionais de creche - "os que executam as tarefas vindas das secretarias" - não tem nem mesmo o ensino médio completo. (p.147)

A preocupação com a formação dentro da discussão político educacional tem avançado, mas não é percebido sua efetiva correspondência na prática nas instituições. Ainda é muito frequente a presença de profissionais sem formação superior e mesmo sem o magistério em nível médio, atuando na Educação Infantil. Esse quadro é evidenciado quando construído o perfil dos participantes da pesquisa.

Ao falar em propostas de formação para os professores (as) da Educação Infantil, há de se mencionar também a proposta do PROINFANTIL. Programa este destinado a formação a distância em nível médio, proposto para professores que estão em exercício. Este programa objetiva uma formação pessoal e profissional, indicando o domínio de várias áreas do conhecimento como fundamentos da formação. De acordo com o guia geral do Proinfantil, os objetivos desta formação se assentam em:

Habilitar em magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente;
Elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;
Valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;
Contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos nas Instituições de Educação Infantil (IEI). (BRASIL, 2005, p.12-13)

A justificativa para a formação ser em nível médio, se coloca na afirmação de ainda existir um número alto de professores (as) atuando sem o mínimo de formação exigida, que é o nível médio na modalidade normal. Essa justificativa é ratificada ao expor a abertura da lei para a formação mínima aos docentes que atuam com a Educação Infantil. Essa justificativa corrobora para acrescentar mais um elemento que contribui para a desvalorização do profissional que ali atua, e desse modo, construir um perfil de docente que enfatiza o mínimo de formação como requerida, caminha na contramão do processo de profissionalização docente para esta etapa. Este documento ainda propõe um perfil de professor (a) da Educação Infantil. Este profissional necessita;

- Reconhecer-se como profissional da educação;
- Promover a educação para a cidadania, a paz e a solidariedade humana;
- Compreender a instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças com idade entre 0 e 6 anos, em parceria com a família e a comunidade;
- Promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico na instituição de Educação Infantil;
- Comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
- Dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar as crianças;
- Dominar as estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2005, p.26)

Na proposta de formação do programa, ressalta-se a necessidade de construção do processo de aprendizagem contínuo, se apropriando da prática em que o docente está imerso como ponte no processo formativo. Indica, portanto, uma formação crítica que possibilite ao docente atuar como agente transformador.

Kramer (2008, p.217) aponta que "O campo das políticas direcionadas à infância tem tido avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso e perdendo nas ações concretas". Ela considera que só pode-se avançar, no sentido de construir uma prática de qualidade nas instituições de Educação Infantil, se as políticas tomarem como base o cotidiano e os problemas reais vivenciados pelos profissionais. Faz-se necessário então, construir políticas locais que deem conta das especificidades de cada realidade. Um problema evidenciado, que os próprios referenciais desconsideram tais questões. E Kramer (2008, p.225) aponta que é preciso;

[...] superar a ideia de "déficit" a ser compensado, tanto das crianças, quanto dos professores que trabalham com elas, ao contrário, há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho é a

singeleza que cerca uma proposta de formação, e nisso estão também sua força e possibilidade de êxito.

Este é o caminho indicado pela autora. Para trilhá-lo, é preciso ainda repensar na prática, as propostas elencadas para construção de uma Educação Infantil de qualidade. Apenas através do diálogo entre profissionais, práticas desenvolvidas e propostas construídas, é que as problemáticas podem ser superadas.

3. A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO? A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Este capítulo se organiza em torno de dois eixos de discussão: a formação docente em geral e a docência na Educação Infantil.

No primeiro eixo, está a discussão sobre os aspectos históricos e as influências do debate atual para este campo; em seguida, discorre-se acerca dos conceitos de profissionalização, profissionalidade e profissão docente, e sobre a prática como elemento definidor de profissionalidade abordando os saberes docentes que constituem a profissão de professor. Também estão presentes alguns apontamentos sobre a identidade docente dentro da temática da profissionalidade, pois entende-se que a identidade também é elemento de constituição da profissionalidade.

Para o segundo eixo deste capítulo, aborda-se a docência na Educação Infantil, discussão sobre formação de profissionais desta etapa, e também sobre o processo de feminização da profissão e as questões referentes a construção do campo do magistério infantil como espaço delimitado ideologicamente para atuação feminina, apresentando em seguida o espaço que as mulheres ocupam hoje na Educação Infantil brasileira.

Dialoga-se sobre a profissão de professor da Educação Infantil, os impasses em sua construção enquanto tal, assim como os aspectos que demonstram avanços atualmente na área.

3.1. A FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E INFLUÊNCIAS ATUAIS

A organização deste tópico está assentada na discussão de elementos históricos importantes no que tange à formação de professores. O debate está estruturado em três eixos: Os espaços de formação docente, alguns métodos de seleção de professores adotados, e por fim, as perspectivas atuais no campo da formação docente a partir de comparativos com os elementos históricos apontados anteriormente.

Para analisar a profissão docente dentro de um panorama atual, é preciso estabelecer um diálogo com o passado no sentido de entender a organização atual sob o olhar das influências que se processaram ao longo do tempo.

Tanuri (2000) ao falar da formação docente em uma perspectiva histórica, põe em questão o espaço de formação do professor e relaciona este, com a representação social do profissional docente, o prestígio da profissão, sua valorização.

Como primeiros espaços de formação de professores, cita-se as escolas normais. Durante muito tempo obtiveram papel de destaque no campo da formação de professores do país. Associado a estes, houve também a preocupação com a seleção de docentes, antes mesmo de se pensar na formação destes. Esses profissionais eram nomeados sem nenhuma formação específica, para assumir os cargos de professores, especialmente nas localidades mais distantes.

Dessa forma, a função docente agregou em sua categoria, profissionais de diversas áreas. Iniciava não apenas com a inclusão de outros profissionais dentro do espaço educativo, como também com uma forte presença de pessoas que aprendiam a ensinar na prática com os alunos. Muitas vezes, estes professores, haviam sido monitores, o que os habilitava, pelo menos diante da concepção desta época, para atuar como docentes. Nesse âmbito as mulheres acabavam sendo uma escolha "mais acertada" pela associação da função materna com o educar/cuidar.

A preferência com relação a nomeação de mulheres ao magistério se destaca na lei. Tanuri (2000) lembra que a formação docente vai iniciar nas escolas de ensino mútuo⁴, ou seja, iniciam com a atuação na prática e não com uma formação específica. Apenas com a introdução das ideias liberais no Brasil, os espaços de formação vão adquirir nova configuração. A formação nas primeiras escolas normais era incerta e seu tempo de criação muito limitado. Esta formação de cunho limitado⁵, no que tange ao currículo de formação docente, era a marca que se imprimia as primeiras escolas normais.

O entendimento da autora se refere ao fato de que as iniciativas da formação dentro destes espaços não atendiam em sua completude ao plano de estudos que orientava a ação nas escolas primárias, sendo, entretanto, ineficiente para a prática posterior deste profissional priorizando apenas uma certificação. É relevante ressaltar que o espaço de formação de

⁴ As escolas que adotavam o método de ensino mutuo ou método de Lancaster se propunham a "treinar um aluno que tinha mais desenvoltura para ser auxiliar do professor em sala, ficando este como substituto do professor titular quando este faltava. Estes monitores assumiam o papel de professor até o término de seu curso.

⁵ A limitação aqui proposta se coloca no sentido de explicitar que o currículo formativo não tomava como ponto de referência, as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e a própria experiência dos alunos, já que estes em sua maioria, já atuava como professor quando iam fazer a formação, além das disciplinas serem bastante limitadas quanto a transposição de conhecimentos para o trabalho com crianças menores.

professores é um lugar em disputa e que a busca da qualidade da formação destes, possibilita a adequação de uma formação que se percebe distante ainda da realidade das instituições educativas, que pouco dialoga com estes. Afinal não se compreende que a qualidade na educação seja construída separadamente da qualidade na oferta da formação, seja esta inicial, mas também pensando esta, em um âmbito de ação contínua.

Formar professores implica em compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico - pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instrumento social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2008, p.10)

Desse modo, a afirmação de Veiga acima, corrobora com a reflexão que vem sendo feita. Tanuri (2000) menciona a crítica feita ao modelo de formação docente que não entendia a prática como complexa insistindo em separar a formação entre os dois polos, o que resultava na dicotomia teoria e prática dentro do processo formativo.

Acrescenta-se nessa discussão, o posicionamento de Sacristán (1999) quando reafirma a construção de um modelo de formação docente não centralizado em nenhum polo de reducionismos. Importante destacar um método de seleção docente bastante utilizado, tido como primeiro momento de formação docente, pois a partir desta experiência, muitos destes auxiliares ingressaram no magistério.

Este método de seleção dos professores, foi o emprego de auxiliares para os professores, estes estariam sendo preparados para "ser professor". Essa prática se inspirou em práticas holandesas e austríacas e chamava-se de professores adjuntos. Foi inclusive regulamentada no Brasil em 1854.

Esta prática foi bem difundida, especialmente porque as escolas normais acabaram por se tornar meio mais dispendioso na formação, já que ainda não eram todos os locais que requeriam um professor com uma formação específica para lecionar com as crianças, devido a falta de profissionais formados para atuar no interior do país e a instalação das escolas ficarem em torno dos grandes centros urbanos. Ressalta-se nessa prática, desvalorização profissional, por habilitar pessoas sem qualificação para a função.

Ainda na discussão do espaço de formação como elemento para profissionalização do professor, destaca-se o advento das mudanças sociais da década de 1930, este que ocasionou um novo panorama que iria modificar o significado das escolas normais, espaço até então caracterizado como principal responsável pela formação docente, o que modifica o enfoque dado aos conteúdos e também a organização do currículo desta formação.

O quadro social que se configurava no país, já neste momento, favorecia a permanência de uma formação ineficiente e precária, e se apresentava na verdade, com uma grande lacuna para a oferta de professores qualificados para atuar com as crianças. Diante de alguns dos resquícios históricos da formação docente, é interessante observar que alguns destes elementos, perduram, ou estão sendo superados em parte paulatinamente.

No que se refere ao processo formativo, este se caracterizou em sua maioria, pela certificação docente, a preocupação maior estava situada em oferecer documentos que validassem os profissionais, que muitas vezes já atuavam, a legalizarem sua situação. Ao observar estes elementos históricos, a impressão que sobressai é de que tratamos de temas ainda atuais. O déficit na formação de professores da Educação Infantil persiste, tendo em vista que ela só integra o sistema de ensino recentemente, além de ter sido negligenciada pela falta de financiamento durante muito tempo.

Para ilustrar este raciocínio, é importante destacar a existência do programa de certificação docente criado pelo MEC em 2003, e o enfoque atual dado para seleção de professores, que seguem via exames, premiações e bolsas. Fatores esses que exemplificam ainda uma aproximação com práticas que na verdade, estão muito próximas da nossa realidade.

De acordo com Freitas (2003) estas medidas não significam avanços na profissionalização docente. Práticas não tão distantes do que se propôs em momento anterior, onde a formação precária e a desvalorização da docência como profissão era bem mais acentuada. Diante desse contexto, cabe se questionar sobre o que se pode entender como avanço, e sobre o sentido de mudança dentro desse contexto. Este panorama levanta questionamentos também acerca da distância entre a legislação atual e os discursos produzidos pelos docentes, das reais melhorias que se constata na realidade docente, e a existência efetiva de mudança de postura no cotidiano das práticas docentes.

Nóvoa (1999) auxilia nessa reflexão quando aborda os embates e dilemas que permanecem na profissão de professor, dialogando com o passado para pensar a atualidade da profissão. Ele se remete a tutela exercida sobre o professor, que vai de um controle exercido anteriormente pela igreja e logo após suplantado este pelo poder, exercido através do Estado, e se questiona sobre o perfil deste profissional, se está caracterizado por ser um corpo coletivo ou agente individual, leigo ou religioso.

Características de uma função que nasce assumindo uma posição de importância secundária na vida dos indivíduos que optam por ela, sendo esta não uma primeira escolha de profissionais, mas uma atividade complementar, realidade ainda evidenciada quando se legaliza

a atuação docente como uma profissão, dentre as quais se admite ainda atualmente acumulação com o exercício também de outro tipo de trabalho.

Perceber estas características que se fazem ainda presente dentro do contexto hoje, condicionamentos que se reproduzem historicamente, é pensar sobre um movimento destacado como favorecedor da proletarização do trabalho docente. A proletarização é um movimento referenciado por Freitas (2003) quando discute as propostas atuais no âmbito da política de formação de professores onde acentua o caráter de certificação das propostas de formação e estas também configuradas como precárias e aligeiradas. Por ora apenas, se põe em relevo o movimento construído em torno da função docente.

Na visão de Veiga (2008, p.11) "O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim". Dessa forma, a formação se impõe como algo de grande relevância quando se pensa em construção de um campo profissional. A formação se apresenta enquanto processo inacabado, inconcluso. Ela demarca algumas características importantes como concernentes na formação de professores. A ação contínua e progressiva, a prática como elemento formador, o contexto histórico e social, a fluidez, ou seja, a transformação contínua que se coaduna com as mudanças constantes no universo social e educacional, e, a articulação com os interesses pessoais enquanto características da atuação contemporânea que objetiva uma formação crítica e reflexiva que impõe a perspectiva de coletivo.

3.2. O CONCEITO DE DOCÊNCIA NA ATUALIDADE

Antes de abordar as concepções dos diversos autores sobre a docência é pertinente tecer algumas considerações que guiam o olhar para estes conceitos. Primeiramente, não há uma definição privilegiada de docência, não se pode estabelecer uma definição como "única".

Os conceitos dos autores, de certa forma se interconectam, estão interligados e são complementares uns aos outros. Alguns se aproximam da perspectiva de compreender docência em termos de profissão, outros a relacionam mais com a percepção de se construir enquanto docente, que circunscreve a identidade profissional docente. Mas há uma unanimidade em afirmar que esta possui um saber específico que também é plural, advém de diversos espaços de formação, não apenas os institucionalmente constituídos.

Veiga (2008) faz uso do termo docência para tratar deste enquanto tema recente, utilizado apenas em 1916 na língua portuguesa. Ela diz que este termo se refere a função docente tomada como profissão. "No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas" (p.9). Entendendo a docência enquanto uma categoria profissional, como discorre Veiga:

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. Nesse sentido, por considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e por isso se opõe à visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais - no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade. (VEIGA, 2008, p.10)

Nesse sentido a docência não está limitada apenas a função de dar aulas, mas vai além disso englobando as outras funções docentes que se colocam como construção do conhecimento e campo profissional. Diante do que expõe Veiga, o campo da docência se relaciona com uma profissão ainda em construção e que atualmente assume contornos específicos.

O docente seria então o profissional que engloba diversos tipos de conhecimentos, associados ao campo pedagógico e didático, e ao conhecimento específico da área em que este profissional atua, além de competências interpessoais, para tratar de questões também relacionadas as relações estabelecidas em sala de aula e da interação que este precisa manter entre família, aluno e instituição educativa.

A docência é um campo ainda complexo quando se pensa na conformação de sua identidade. Correa (2008) entende que o professor por estar situado em um contexto capitalista que influencia também a escola, a crise que se coloca na sociedade não está dissociada da crise da escola. Por essa razão ela afirma que:

[...] é preciso compreender como o homem constrói a realidade humana e a realidade social ao mesmo tempo, embora esta última tenha o poder de passar a existir de forma independente do homem. É nessa percepção que compreendemos o processo de formação das subjetividades humanas. (CORREA, 2008, p.37)

Inseridos nessa complexidade do campo da docência, ressalta-se a importância da construção de um corpo coletivo de profissionais que utilizam de um saber específico para realizar seu trabalho, pois nesse complexo mundo da função docente também se produz saber, este que orientam as práticas desenvolvidas pelos professores.

Dávila (2008, p.17) entende a docência como "prática situada, complexa e socialmente produzida". Este novo significado atribuído a docência, se coloca como um pensamento atual configurado a partir de novas pesquisas no campo da formação docente. Aproximado deste entendimento apresentado, Imbernóm (2011), acrescenta ainda que neste momento, é necessária a redefinição da docência enquanto profissão e destaca que a configuração da busca pela educação democrática implica novas perspectivas para a educação e para os profissionais docentes.

3.3. O CONHECIMENTO NECESSÁRIO PARA SER PROFESSOR: DISCUTINDO OS CONCEITOS DE PROFISSIONALIZAÇÃO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSÃO

Para iniciar essa conversa, faz-se pertinente definir o significado de profissionalização, profissionalidade e profissão, caracterizando-os e explicitando que elementos dão formas a esses conceitos. Inicia-se com o termo profissionalização. De acordo com o dicionário, este termo significa "ato ou efeito de profissionalizar, profissionalizar-se"(2015). Esta palavra se remete em sua origem, a palavra formação associada a palavra ação, indicando que profissionalizar-se está associado a uma prática formativa que se situa na ação do indivíduo.

Já o termo profissionalidade, se refere a um dos atributos de uma profissão, seu significado no dicionário está relacionado ao desenvolvimento de competências necessárias para exercer uma profissão. Ele se coloca então, como elemento definidor de uma profissão. Quanto ao termo profissão, associa este, a "ofício, emprego, ocupação, mister".

Das definições apresentadas, depreende-se uma relação de complementaridade entre os termos. Compreensão esta, a qual Espíndola (2014) também chegou, ao afirmar o caráter de condicionalidade entre os termos. Ela afirma que a profissionalização é condição para a constituição da profissionalidade docente, e que esta por sua vez, é característica da profissão, pois não existe profissão sem profissionalidade.

Espíndola (2014) indica que há três abordagens no campo das profissões: a funcionalista, interacionista e neomarxista. A primeira situada na preocupação com o entendimento do que é profissão, a segunda, se centra em perceber como os ofícios passam a se constituir enquanto profissão, e a última, por sua vez, estuda questões relacionadas ao poder e ao coletivo de professores como um conjunto, organizada por meio de seus líderes. Não se indica adesão a nenhuma das abordagens acima elencadas, mas situa-se o texto na discussão da

profissionalização, da constituição da profissionalidade docente para o entendimento do que se afirma como profissão, e assim incluindo neste debate o tema da identidade profissional e as problemáticas que envolvem todo esse processo.

Brzezinski (2002) acredita que a partir da atuação dos próprios docentes vem se criando um novo cenário que pode ser instrumento para o processo de profissionalização. Espíndola (2014) ainda irá situar que a discussão em torno da profissionalização docente no Brasil, vai estar relacionada a noção de competências, e que a qualificação e as competências, se complementam no entendimento da profissionalidade docente.

Para melhor compreensão do sentido tomado pelo termo profissionalização, recorre-se a Wittorski (2014) e sua diferenciação entre ofício e profissão. No campo da sociologia francesa essa discussão está associada ao trabalho manual, a aceção de ofício, e o trabalho intelectual, associada a profissão. Ele esclarece que, "uma profissão é um *métier* socialmente organizado e reconhecido" (WITTORSKY, 2014, p.899)

Ainda acrescenta o autor, que a profissionalização compreende três sentidos: "**profissionalização das atividades**", organização social das atividades, "**profissionalização dos atores**", engloba transmissão de saber, competências e a construção identitária; e por último, a "**profissionalização das organizações**", formalizador dos conhecimentos, o "expertise" por ele denominado. Ele entende que o processo de profissionalização,

é um processo de negociação pelo jogo dos grupos sociais com o intuito de fazer reconhecer a autonomia e a especialidade de um conjunto de atividades, e um processo de formação de indivíduos para os conteúdos de uma profissão existente. (WITTORSKY, 2014, p.899-900)

Esse jogo põe em cena, aspectos individuais e coletivos nos quais são construídos socialmente em suas relações, as capacidades, conhecimentos e competências. Romanowski aponta como ponto de partida para uma discussão sobre profissionalização docente discutir a identidade deste profissional na atualidade. Este pensamento se aproxima de Brandão (2007, p.7) quando lembra que a educação acontece em diversos lugares, " em casa, na rua, na escola, na igreja..." ela está envolta a toda nossa vida.

Mas há que se indagar a relevância de pensar sobre a identidade do professor para que se possa falar em profissionalização docente. Romanowski (2010) aponta que a constituição de uma profissão carrega com ela todas as lutas e experiências dos sujeitos envolvidos. Uma identidade que é construída. Ela afirma:

O processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sócio histórico. [...] O professor ao trabalhar na tarefa educativa, exerce a educação formal ou escolar [...]. As marcas da identidade dessa profissão apontam para um fazer vocacionado, como um ato de fé, mas que no decorrer do desenvolvimento da escola assume a condição de profissão. (ROMANOWSKI, 2010, p.18-19)

Percebe-se que para a autora, o professor só se constitui enquanto profissional a partir da construção de sua identidade. Ela ainda acrescenta que dentre as marcas da profissão estão a crença na educação dos alunos, a identificação pessoal com a função que exerce, além de alguns atributos que a caracterizam enquanto prática social, na qual o sujeito que está inserido neste contexto precisa possuir. Para Romanowski estas características conformariam o que se pode chamar do ser professor, este entendido enquanto profissional.

Veiga expõe que a identidade docente é premissa para a efetiva profissionalização docente. "A construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico". (VEIGA, 2008, p.13). Dessa forma tem-se destaque a três dimensões que caracterizam a identidade profissional docente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional.

Veiga ainda ressalta a peculiaridade da construção identitária do professor e sua relação com a própria construção da docência como profissão. Ela se remete às representações do campo de trabalho do professor em todas suas faces, como social, subjetiva e cultural.

Nóvoa (1999) realça o papel da formação em serviço como aspecto principal na profissionalização dos professores e afirma que a profissionalização não pode se pautar apenas na formação inicial, este pensamento é limitante. É necessária introdução da escola no processo de formação docente. Outro aspecto interessante a pensar, destacado pelo autor, é o papel das individualidades e suas experiências na construção do profissionalidade docente.

Ao discutir profissionalidade, alguns autores se aproximam. Cunha (2008) relaciona profissionalidade ao entendimento da formação em ação. Considera que este termo é mais adequado que o termo profissão para o trabalho docente, pela dinamicidade do exercício da docência.

Esse entendimento se coaduna com a visão de Sacristán (1999) ao afirmar que a profissionalidade se baseia em uma construção dialética que precisa ser contextualizada ao ser analisada e que para ele, envolve "conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (1999, p.65). Destreza destacada por Sacristán, mas lembrada por Alves e André (2013) como próxima ao termo vocação. Sacristán (1999)

concorda com Nóvoa (1999) ao advogar uma contextualização do termo profissionalidade. Já para Alves e André (2013, p.3),

A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos signos da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade de sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário.

A construção da docência enquanto uma profissão, é uma construção social e histórica recente, meados do século XIX. Nóvoa (1999) destaca que os professores apenas se constituíram enquanto grupo que possui visibilidade social ao longo do século XIX, o que indica o percurso de sua profissionalização, este que para o autor, é o trajeto em direção ao estatuto da profissionalidade requerida para o docente e nesse contexto a formação e sua institucionalização aparece enquanto eixo estruturante dentro da busca dessa profissionalidade.

Roldão (2005) discute o conceito de profissionalidade a partir de alguns questionamentos elencados como importantes para pensar como uma profissão se constitui como tal. O que distingue uma profissão de apenas ofício ou trabalho, como se estabelece o estatuto de profissão e como o percurso histórico desta influencia em sua constituição. No fundo ela pretende discutir o que é e como se reconhece um professor e como este se constitui enquanto profissional pleno. Entende que o conceito de profissionalidade está ligado ao de identidade.

Roldão (2005) explicita que a representação do que é o professor se fez a partir de uma matriz ideológica e socialmente construída e foi fortemente influenciada pela representação que se tinha do professor universitário, ou catedrático.

[...] a representação social do que é um professor plasmou-se, em larga medida, sobre o modelo de professor universitário, aureolado de um prestígio e reconhecimento social de que os outros "oficiais do mesmo ofício" procuram aproximar-se, no plano das representações. (ROLDÃO, 2012, p.108)

O modelo de profissional está diretamente relacionado ao docente do ensino superior e que a representação do que é ser docente nesta etapa perpassa o entendimento de profissional como aquele que atua no ensino superior, sendo este modelo de docente para os professores (as) de outras etapas. Ela interpreta ser esta uma relação simbólica de poder no qual o segundo sempre prevalece como dominante.

Como características da profissionalidade, Roldão (2005) identifica 4 categorias a saber: o reconhecimento social da **especificidade da função**, o **saber específico** da atividade, o **poder**

de decisão, ou seja, a possibilidade de controle da atividade e da autonomia do fazer e por fim, **a pertença a um corpo coletivo**.

Para Dávila (2008, p.19) "a profissionalidade se refere às competências[...]". Já o termo profissão é entendido como "[...] um ato específico e complexo, e diz respeito a um grupo especializado, competente". A autora chama atenção para o indicador de não profissionalidade quando do entendimento da atividade individual do professor em sua sala de aula como uma liberdade de agir, "fazer o que quiser em sua sala de aula ou não fazer nada" significa na verdade um distanciamento do estatuto de profissional pleno compreendido como conjunto organizado de profissionais.

Partiu-se do questionamento de Romanowski: "Como desenvolvemos nossa profissionalização e quais são os principais problemas de nossa profissão?" (ROMANOWSKI, 2010, p. 36). Para tentar responder a questão, recorreu-se a Wittorsky (2014, p.898) quando cita Bourdoncle (2000) para descrever os 4 atributos de uma profissão, e Aballea (1992) que descreve as condições para a existência de uma profissão. Bourdoncle (2000) assim define os atributos de uma profissão;

- ✓ base de conhecimentos (gerais e específicos);
- ✓ indivíduos e sua preocupação em servir o interesse geral;
- ✓ um código de ética;
- ✓ retribuição de honorários.

Com relação as condições da existência de uma profissão, temos para Aballea (1992), as seguintes:

- ✓ objeto de trabalho delimitado;
- ✓ sistema de expertise (base de conhecimentos próxima da de Bourdoncle);
- ✓ sistema de referências morais (próximo ao código de ética citado por Bourdoncle);
- ✓ reconhecimento social;
- ✓ sistema institucionalizado de controle e regras.

Romanowski acrescenta que há duas características que definem uma profissão: a autonomia profissional, que garante que o trabalho a ser realizado não se constitua de forma mecânica, e a regulação do Estado que determina a organização coletiva do quadro de profissionais. Ela afirma:

Para o exercício profissional pressupõe-se uma formação, o saber provido do conhecimento científico. [...] O professor completa sua formação com o conhecimento que advém da prática. [...] A profissionalização é um processo permanente de construção e não se restringe à aquisição, é uma conduta. [...]. Na definição de uma

profissão, o saber profissional necessita da aprovação do sujeito a que se direciona a ação realizada. (ROMANOWSKI, 2010, p. 36-37)

Corroborando com Romanowski, Sacristán explicita que "a profissão docente é uma semi profissão". (1999, p.71), por ser regulada pelas políticas que regulam o sistema educativo e as condições de trabalho, e associa essa sua afirmação pela limitada autonomia que o professor exerce, já que, "a autonomia docente exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais". (1999, p.72)

Ele ainda aborda que, "A imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como crer que as suas respostas são ações meramente adaptáveis a situações herdadas". (SACRISTÁN, 1999, p.72)

De acordo com Romanowski (2010) o enfoque está na valorização profissional como estratégia política necessária para o campo da educação avançar com qualidade, o que ela destaca ser este foco central na discussão da profissionalização. A docência é percebida como algo sem muita importância, e se apresenta em um quadro crescente de descaso, que demonstra os docentes exercendo atividades para além do que se entende enquanto função deste, e que ocasiona sobrecarga de trabalho além de "um sentimento de **desprofissionalização**, conduzindo a **desqualificação** e **desvalorização**"(ROMANOWSKI, 2010, p. 40. Grifo nosso.)

Nesse sentido apresenta-se um fenômeno que está associado a esta desvalorização profissional, a proletarização docente. Para Romanowski (2010, p. 40) essa proletarização "[...] está associada à perda de controle de nosso processo de trabalho. A profissionalização constitui condição de preservação e garantia de um estatuto profissional".

Lelis (2001) entende que buscar a origem da profissão docente é perceber o espaço privado como o ambiente no qual a profissão se desenvolve, o que auxilia na apreensão da visão marginalizante que foi constituída o magistério. O ambiente doméstico no qual a docência se inicia corrobora como elemento que favorece a perpetuação da visão diminuta da profissão docente para a busca de sua profissionalidade. Afirma que é preciso ir além do debate simplista de questionar se o magistério é ou não uma profissão, e que, o mais importante seria compreender a atividade docente em sua complexidade.

Este debate parece estar preso a concepções que avançam pouco sobre a tensão entre a pluralidade de significados conferidos à profissão pelos professores e um projeto mais orgânico que possa dar conta dos desafios da escola de massa e da valorização de seus agentes, os profissionais de ensino, especialmente em contextos marcados pela seletividade social e escolar. (LELIS, 2001, p.41)

Para esclarecer tantos dilemas com relação a docência, Romanowski (2010) propõe pensar a evolução da profissão docente e esclarece que o papel do professor está relacionado a função da educação em uma determinada sociedade. Inicia seu percurso trazendo o ofício do professor no Egito Antigo, no qual estava relacionado ao uso do discurso e o objetivo educacional seria preparar a nobreza para ser dirigente. Na Idade média a função da educação era a formação do cristão e nesse sentido o papel do mestre, era exercido em geral por sacerdotes ligados à Igreja, com a criação das universidades, a tríade que passa a constituir a educação perpassa pelas artes liberais, medicina e jurisprudência. Romanowski aponta que o contexto social vai influenciando cada vez mais na configuração desta profissão. Ela destaca que a formação do professor em espaços específicos está relacionada a institucionalização da educação.

No século XVII, fortalecida na revolução francesa, a institucionalização da educação como função do estado e voltada para a formação dos professores laicos, e, em decorrência, os professores passam a ser considerados como profissionais a serviço do Estado. (ROMANOWSKI, 2010, p.28)

Função iniciada com a tutela da igreja e logo após, redimensionada a partir do Estado, nesse momento há um agrupamento de professores servindo ao Estado, movimento que se relaciona a construção de espaços próprios para atuação, o que também colaborou com o processo de profissionalização do professor, aproximando este da ideia de profissional. O movimento dos pioneiros da escola nova influenciou mudanças na configuração do panorama educacional, porém não tão significativo e impactante como se construiu o discurso do entusiasmo pela educação.

De acordo com Romanowski, a docência era exercida por dois tipos de professores; um que se denominava regente seria o professor formado pela escola normal e outro auxiliar, que era aquele que iria aprender a profissão na prática e destaca que o número de professores sem qualquer formação ainda era enorme especialmente nas comunidades rurais.

Nos debates nacionais sobre a profissionalização docente, as questões destacadas tem sido, principalmente, a desvalorização e descaracterização profissional. Os baixos níveis salariais, o exercício da docência por pessoas sem a formação e a qualificação necessárias, com condições de trabalho muitas vezes insuficientes, constituem a pauta das constantes reivindicações. (ROMANOWSKI, 2010, p. 33)

A autora destaca que essas mudanças na sociedade implicaram uma reorganização no trabalho da escola, são requeridos agora novas funções associadas ao papel desempenhado pelo

professor e dessa forma ampliam-se as exigências, mas Romanowski afirma que esta ampliação não segue juntamente com a garantia de condições de efetivação deste novo papel requerido.

Ela cita a obrigatoriedade de titulação a partir da LDB 9394/96, mas entende que ainda não são garantidas as condições para a efetivação das políticas. E afirma:

[...] apesar do conjunto de exigências, a utopia de ser um profissional comprometido com a melhoria da educação, crítico, competente, ético e cidadão, contribuindo para a construção de uma sociedade mais solidária, justa e igualitária - com o propósito da educação democrática - mantém-se como meta do movimento docente, mas é fundamental que nessa pauta estejam incluídas as reivindicações por condições necessárias para a sua concretização. (ROMANOWSKI, 2010, p. 34)

É importante discutir a função docente em suas várias dimensões, no que tange a discussão desta enquanto profissão. Nesse aspecto, Romanowski, (2010) traz uma grande contribuição no exercício do pensar sobre a profissão de professor. Ela reafirma a importância das mudanças ocorridas na sociedade a partir dos anos 1980 que repercutiram também na comunidade científica e nas suas produções. Algumas questões que se delineiam no contexto atual, e que também se faz preocupação de outros autores, e se condensam em aspectos que tratam da identidade dos professores na atualidade, e da constituição da profissão docente, aspectos estes que se constituem enquanto **essência do significado de ser professor** (grifo nosso. p.17)

3.4. A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO PROFISSIONAL LEIGO AO PROFISSIONAL PROFESSOR

Ao iniciar este debate, tenciona-se a reflexão sobre se o ser/saber do professor/a se faz na formação ou na prática. Tal questionamento instiga a pensar sobre a função docente na Educação Infantil, na perspectiva desta, por muito tempo, ter sido considerada menor diante das políticas educacionais, em um cenário de pouca valorização da formação docente para os professores que atuam nesta etapa.

É pertinente discutir inicialmente dois conceitos, o de professor leigo e o de feminização da função docente. A história da Educação Infantil no país nasce a partir da concepção assistencialista, onde estava preconizado o caráter de cuidados para as crianças carentes. Desse modo, tinha-se um atendimento que visava atender os cuidados básicos de guarda para as mães que não tinham com quem deixar seus filhos quando iam para o trabalho.

A Educação Infantil enquanto termo recente que se integra no campo das políticas educacionais e não apenas de assistência social é aspecto bastante recente no nosso país. Há um evidente descaso das políticas educacionais com a criança, este que se justificava a partir da concepção de infância neste período. Didonet (2001) entende que o conceito de Educação Infantil está inadequado para o rumo que as políticas educacionais do Brasil estão tomando, pois, o termo infantil se remete a infância, o que significa sujeito que não fala. Conceito contraditório com a proposta de Educação Infantil hoje que se propõe mais ampla e coloca a criança como centro do processo educativo. Ele afirma que os nomes precisam considerar a integração do cuidar e educar como características da Educação Infantil, e não mais polarizar um nome, que reflete o cuidado para crianças de 0 a 3 anos de idades, e o ensino para as crianças de 4 e 5 anos. E acrescenta: “O próximo passo será a consagração de um nome que englobe toda a faixa de 0 a 6 anos, com um único objetivo realizado no mesmo processo de cuidado e educação”. (DIDONET, 2001, p.21)

Polarizava-se a formação no sentido de educar, durante a pré-escola, enquanto para as creches era reservado apenas o espaço do cuidado, atendimento das necessidades básicas de alimentação e higiene para as crianças carentes. A atuação de professores leigos foi uma constante mesmo após a criação das primeiras escolas normais na década de 1800, no Rio de Janeiro, Minas e Bahia e só posteriormente a de São Paulo que era destinada a formação de meninos. Ainda assim tal formação visava a escola primária não abordando a Educação Infantil⁶.

A concepção de docência neste momento se coadunava com a prática, em geral os professores/as eram indicados (as) por terem se destacado em sala de aula quando monitores/as, e demonstrar interesse em atuarem. Em municípios do interior paraibano a situação era a mesma. Por vários anos a formação das crianças não foi tratada como etapa importante, fato que só irá ocorrer em finais dos anos 1980 com o avanço na legislação com a promulgação da CF/88 e logo após da implementação da LDB 9394/96.

Desse modo, a atuação de professores leigos na história da educação brasileira, foi uma constante em diversos períodos. Com a expulsão dos jesuítas e a implantação das aulas régias pelo Marquês de Pombal no Brasil, reformula-se assim um modelo até então instituído, baseado no Ratio Studiorum, formulado pelos jesuítas.

⁶ A expressão Educação Infantil utilizada se refere as propostas para o trabalho com as crianças tendo em vista que esta expressão só aparecerá após a CF/88 e a LDB 9394/96.

Segundo Aguiar (2007, p.12) as raízes históricas do professorado leigo datam de 1755, ano marcado pela expulsão dos jesuítas do país, também de implantação das reformas pombalinas que visavam o “avanço” científico. Ainda segundo o autor, tais reformas ocasionaram o “desmantelamento” do sistema educacional aqui existente. Ele aponta que, “É justamente nesse período que surge a figura do professor/a leigo/a, que mesmo não tendo a formação humanístico-religiosa de dez anos como a dos Jesuítas, foi o principal protagonista das aulas régias”. (AGUIAR, 2007, p.13)

Figura esta que despontava no cenário social brasileiro, como de extrema relevância, visto que a atuação de professores formados enquanto docentes no país não conseguiria suprir as necessidades prementes no Brasil, tendo em vista a desvalorização com relação à educação desde o período monárquico, e ainda na República. Importante ressaltar também a figura do professor leigo dentro do espaço político e educacional em especial no trabalho com as crianças. Figura ainda presente nas creches em sua maioria e em minoria na pré-escola.

O professor leigo despontou no cenário social brasileiro, como de extrema relevância, pois a atuação de professores formados enquanto docentes no país não conseguiam suprir as necessidades prementes no Brasil. Este professor representou a necessidade social pela qual o país passava de formação escolar, mas também caracteriza a falta de investimentos e a negligência do Estado em relação à educação. Segundo Aguiar,

[...] o professor/a leigo/a é um personagem de forte atuação na história da educação e, ao mesmo tempo, um sobrevivente histórico do abandono dos poderes públicos em épocas diferentes, decorrente da falta de planejamento e investimentos compatíveis com a necessidade da educação do povo. (AGUIAR, 2007, p.19)

É possível delinear ainda hoje, uma realidade na qual os professores leigos⁷ ainda aparecerem no cenário educacional. Estes continuam a estar presentes na Educação Infantil e mais precisamente nas creches. Oliveira (2012, p.2) aponta que ainda é muito grande a presença de professores leigos trabalhando com as crianças na Educação Infantil no Brasil, e ainda acrescenta que, em comparação com os demais docentes das outras etapas, a escolaridade para a primeira etapa da Educação Infantil também cai, o que corresponde a uma desvalorização do profissional que atua com crianças pequenas. Para a autora,

⁷ Apresenta-se a denominação leigo para os profissionais que atuam sem a devida qualificação exigida, ou seja, no mínimo magistério nível médio, por se ter evidenciado a presença de profissionais com apenas o ensino médio atuando nas creches.

Isso tem levado à discussão da necessidade de se eliminar a presença de leigos na educação infantil e as formas diversas de enquadramento profissional e de contratação por redes de ensino que consideram como profissionais da educação auxiliares de desenvolvimento infantil, recreacionistas, monitores, pajens e outras denominações. (OLIVEIRA, 2012, p.2)

A tônica da discussão toma nova proporção, e se questiona sobre não apenas este como elemento caracterizador da desvalorização do profissional que atua com as crianças, mas também do que fazer com estes profissionais que estão atuando há bastante tempo e adquiriram um conhecimento da prática que precisa ser valorizado.

Nesse contexto a dimensão cultural desponta enquanto interveniente da função atribuída às creches e pré-escolas e conseqüentemente ao papel conferido a este profissional. Alia-se a estes elementos destacados, outros; a saber que a Educação Infantil, enquanto etapa da educação básica também é algo recente o que cabe considerar que este processo ainda se encontra em construção. Na atuação em creches e mesmo pré-escolas, após a regulamentação da LDB 9.394 em 1996, incluindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica, ainda se percebe a função docente sendo ocupada por leigos e em sua maioria exercida por mulheres.

O professor leigo representou a necessidade social pela qual o país passava de formação escolar, mas também caracterizou a falta de investimentos e a negligência do Estado em relação à educação. Quadro este que é histórico, e que fez a educação servir de suporte para privilegiar as classes mais abastadas. Segundo Aguiar,

[...] o professor/a leigo/a é um personagem de forte atuação na história da educação e, ao mesmo tempo, um sobrevivente histórico do abandono dos poderes públicos em épocas diferentes, decorrente da falta de planejamento e investimentos compatíveis com a necessidade da educação do povo. (AGUIAR, 2007, p.19)

Ele aparece em um cenário de estruturação social como elemento essencial na construção de uma nação. Mas contrário a essa relevância colocada pela sociedade, ele não dispõe de valorização profissional, o que é demonstrado pela falta de políticas e práticas que subsidiem a formação de professores/as e pelo descaso do Governo em relação ao professor/a ao longo da história. Importante indagar se este quadro seria ainda atual.

Kishimoto ajuda a pensar a questão da profissionalidade dentro do espaço de atuação da Educação Infantil. É importante situar essa discussão em um contexto maior, um panorama que não é apenas brasileiro, mas que se situa dentro de discussão internacional, percebendo que as ideias que advêm de fora do contexto do país também influenciam na produção das políticas e práticas. Desse modo "o sentido de profissionalidade para o educador da infância amplia-se

com a produção de conhecimentos e o advento de novos paradigmas" (KISHIMOTO, 2004, p. 329).

A autora ainda elenca alguns exemplos de estudos que contribuem para o aumento do profissionalismo; dentre esses está o foco na pesquisa ação, bem como a integração da pesquisa no processo de formação inicial e a formação continuada como elementos que contribuem para a profissionalização deste profissional. Um destes exemplos, vem sendo desenvolvido na Associação da criança em Braga Portugal. Esta associação oferece estudos de formação continuada para os professores da Educação Infantil e tem parceria com a universidade do Minho.

Com a demanda de população a ser escolarizada e a preocupação em alfabetizar e profissionalizar as massas a partir da industrialização, a figura do professor leigo permanece por muito tempo ainda presente no espaço educacional brasileiro, e se torna elemento necessário na constituição de uma nação que se pretendia moderna. A premente necessidade histórica da atuação de leigos na educação ocorreu devido a um contexto social onde o sistema educacional estava em construção e a demanda de docentes ainda era precária tendo em vista as poucas instituições de formação instaladas e acessíveis, não podendo mais essa realidade ser admitida no contexto atual.

Não é, portanto, possível falar sobre docência e Educação Infantil de forma regulamentada antes da década de 1988, pois não se compreendia esta etapa ainda como parte da Educação Básica. Não é possível falar de profissionais docentes ali atuando, mesmo alguns autores que estudam a infância e a criança, apontarem que a função de educar sempre esteve presente, atrelada ao cuidar nas instituições mesmo quando estas não eram reconhecidas socialmente, já que não dá para dissociar na prática tais características.

Tomando por base os apontamentos de Azevedo (2013) destaca-se um panorama para o campo da formação de professores da Educação Infantil no Brasil, que não se mostra enquanto satisfatório frente às demandas da sociedade contemporânea. A formação docente ainda está pautada em um modelo técnico que não corresponde às exigências atuais. Um dos pontos centrais para essa constatação é a distância apresentada entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial.

Azevedo (2013) ainda acrescenta que as primeiras instituições que atendiam as crianças, caracterizadas como do campo da assistência social, mesmo sem a intenção declarada em educar, ainda assim o faziam. Pensamento que corrobora com o que Khulman Jr (2011)

concorda com o apontado anteriormente por Azevedo (2013) pois também afirma que as instituições de Educação Infantil eram educativas em sua gênese.

A partir desta nova realidade, são requeridas novas competências para os profissionais que lidam diretamente com as crianças na Educação Infantil, e esta nova concepção de atuação docente está imbricada com a profissionalização dos educadores/as e depende em sua grande parte, das funções atribuídas a essa etapa, fortemente influenciadas pelas concepções construídas ao longo da história.

De acordo com Oliveira (2011, p.23) é necessário questionar o que é a função docente na Educação Infantil, e debater sobre a formação docente nesta etapa, para uma contribuição mais significativa na formação dos profissionais que ali atuam. Faz-se necessário assim, um debate mais amplo acerca do currículo de formação inicial do professor que irá atuar com crianças de 0 a 5 anos, para que atenda as especificidades desta etapa e não se perpetue uma formação generalizada de docência como vem ocorrendo e é criticada por não atender as reais demandas.

Próximo do acima defendido por Oliveira (2011) também Gomes (2013) em seu texto deixa claro que é preciso pensar sobre as relações entre Educação Infantil e formação dos professores desta etapa. Ela destaca que a natureza de cada instituição que integra o denominado de Educação Infantil, ou seja, as creches e pré-escolas, diferem historicamente. E é nessa diferenciação da caracterização de cada uma das etapas da Educação Infantil, que se apontam desafios para garantir a formação de seus profissionais, no intuito de assegurar que as creches e pré-escolas cumpram na prática, sua função.

Brejo (2015), aponta que o docente na Educação Infantil precisa de uma formação que se afine as especificidades desta etapa e lembra que o profissional precisa de requisitos específicos.

Neste contexto, acredita-se que para atender as demandas às particularidades educativas da criança pequena no Brasil, se faz necessária a existência de um curso em nível superior cujo currículo esteja exclusivamente voltado para as disciplinas que se preocupem com a educação e o cuidado infantis, titulando o docente como professor de educação infantil. (BREJO, 2015 p.220)

Para atuar como formador das crianças na Educação Infantil, é preciso se perceber enquanto participante desse processo, e entender a formação como contínua, por isso a importância de ser estimulada também dentro das instituições onde atuam. No cenário atual se impõe uma nova prática que passa pela formação dos professores de crianças, e nesse sentido um novo perfil profissional é requerido para estes docentes.

[...] as propostas de formação de professores, especialmente para atuar na educação infantil, tem ressaltado a necessidade de um perfil de professor para atuar na educação das crianças de forma integrada, isto é, reconhecendo que nesta educação o cuidado está implícito, não sendo necessário questionar se ora se deve "cuidar" e ora se deve "educar" as crianças, independentemente de sua faixa etária. (AZEVEDO, 2013, p.15)

Azevedo expõe a imagem de dois modelos de docência na Educação Infantil. Uma relacionada a aspectos maternos, relacionados aos cuidados com as crianças dentro das instituições; outra imagem que também aparece é a de uma profissional que possui competências específicas para atuar com as crianças, que precisariam necessariamente de uma formação específica para tal. Desse quadro depreende-se dois modelos de professoras que se desenhou na dicotomia creche e pré-escola, porém, a partir da regulamentação, tende a se redesenhar novamente. Então se pergunta se estas duas imagens ainda aparecem em oposição, nas práticas dentro das instituições de Educação Infantil.

Propostas diferenciadas dentro da formação do professor da Educação Infantil pode ser encarada como aspecto da desvalorização e precarização do trabalho docente, bem como do comprometimento com a oferta de uma educação de qualidade para as crianças.

Diferentemente de uma formação dicotômica construída nesta área de atuação, conforme anunciou Azevedo (2013), as características específicas de um profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos, englobam aspectos do cuidar e educar, porém como integrativas das práticas e não opostas a elas. Nesse sentido Brejo (2012, 2015) expõe que o cuidar e o educar englobam especificidades, que precisam ser integradas de acordo com as propostas legais que orientam esta etapa.

Com base nos apontamentos de Brejo (2012, 2015) foi organizado um quadro que expõe as características apontadas para o professor da Educação Infantil, delineando as dimensões que seu trabalho assume.

Quadro 2- Aspectos relacionados as dimensões do trabalho docente na Educação Infantil

| DIMENSÃO | |
|-----------------|---------------|
| CUIDAR | EDUCAR |
| Saude | Cognitivos |
| Higiene | Emocionais |
| Zelo | Físico |
| Atenção | Social |
| | |

FONTE: BREJO 2012, 2015.

A política educacional assumida pelo país com a legislação, traz mudanças a partir de novas exigências, o que acarreta novas práticas a serem assumidas pelas instituições e pelos profissionais. A prática torna-se aspecto a ser observado para garantir a melhoria na qualidade da oferta do ensino. O investimento na formação docente torna-se premissa para construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento da criança de forma integral.

Kishimoto (2004, p.333) entende que "Propostas para criar duas carreiras na educação infantil - uma para creche, com formação em nível médio, e outra, com formação superior, para outras unidades infantis - caminham contra a profissionalização."

É preciso encarar a realidade vivenciada na Educação Infantil, caracterizada ainda por uma grande abertura, com a atuação de diversos profissionais. Abertura esta proporcionada pela própria legislação, que aponta a possibilidade de atuação de profissionais diferenciados por níveis de formação dentro de um mesmo espaço. Esta realidade corrobora para uma divisão de tarefas dentro do espaço de atuação, onde na própria Educação Infantil, se vê essa diferenciação entre quem se reconhece enquanto profissional professor e quem não se reconhece como tal.

Há um movimento interessante que tem acontecido nas práticas vivenciadas pelo sistema educacional a nível do município, que retrata essa flexibilidade apontada pelos regulamentos oficiais. Assim aponta Kishimoto:

Enquanto alguns municípios sabiamente extinguem a função de monitor (os que atuam em creches) e introduzem os profissionais em carreira única de professor, outros fazem a discriminação, argumentam pela falta de recursos financeiros e reproduzem ciclo de má qualidade da educação infantil. a tendência mundial para a formação de professores em nível superior não impede de adoção de políticas mais ajustadas as necessidades do país que, âmbito de educação infantil, ainda requer a inclusão do professor, em nível médio, para as duas finalidades citadas. (2004, p. 333-334)

Essa "salada"⁸ profissional evidenciada na Educação Infantil, é destacada por alguns autores como não positiva para a profissionalização nesta etapa, pois constitui-se uma classe que não se considera enquanto profissional e que não são também percebidos, pois as concepções construídas histórica e socialmente dentro desse espaço, ainda influencia bastante para construção das representações desse profissional hoje. Essa discussão se relaciona com o estabelecimento de uma identidade profissional que está associada à profissionalização docente.

⁸ A expressão "salada profissional" foi utilizada para se referir a grande diversidade de denominações presentes nas instituições de Educação Infantil. Foram encontradas várias nomenclaturas para designar o profissional que ali atua, a exemplo de: monitores, regentes, auxiliares, entre outros. (**ver discussão do perfil do profissional da E.I**) Diante das instituições visitadas, foi observado que essa diversidade de profissionais, se encontram nas creches, em sua maioria, sendo sua função real, a de professor, porém não se denominam como tal, o que é diferente no caso das pré-escolas observadas.

Gomes discute a identidade profissional como instituída na relação identidade e diferença, sendo para ela um fenômeno relacional que sofre influências de vários espaços sociais. Ela afirma: "[...] as profissões são construções dinâmicas, pois ao obedecerem à lógica do mundo do trabalho, tendem a adquirir múltiplas nuances". (GOMES, 2013, p.35). A sociedade também interfere na importância dada a uma determinada profissão. É destacada a relevância do papel social na construção das identidades.

Sem ter o intuito de fazer uma discussão mais detalhada com relação ao tema da identidade ressaltado por Gomes (2013) é pertinente mencionar de forma breve alguns pontos por algumas razões: primeiro, a discussão da formação docente conexa a identidade, é sempre mencionada nas pesquisas que abordam a profissão docente como parte de sua constituição, e segundo: falar sobre o ser professor da Educação Infantil indica também uma discussão sobre identidade, este enquanto elemento constitutivo de uma profissão. Tal constituição identitária acontece não apenas na formação inicial, mas também na prática dos professores que se diferencia entre contextos sociais e vai refletir na formação das representações da profissão docente.

Ainda traz um importante destaque com relação a valorização da profissão docente, no que tange a sua relação com a formação das identidades profissionais. Ela se refere a um exame que o candidato se submete para obtenção do registro profissional. Esta é uma questão interessante a se questionar, pois a profissão docente não possui este registro, o que ela realça como componente que influi diretamente na valorização profissional, pois em geral se associa a dificuldades maiores de acesso profissional a sua consequente valorização.

Ela ainda relaciona a busca da identidade profissional docente com a compreensão da identidade profissional das educadoras infantis. Ela ressalta que este tema é ainda bastante difícil, pela ainda inconsistente definição das instituições de Educação Infantil que ainda não são caracterizadas como educativas, deixando esta definição para as pré-escolas que apenas confirmam a ainda presente dicotomia que configurou o nascimento destas instituições. Nesse sentido para Gomes (2013) também subsistem dois modelos de formação das crianças e atuação profissional dentro da Educação Infantil.

A dicotomia do cuidar e educar se apresenta dentro da própria sala de aula de uma instituição, e não mais apenas entre instituições, novo movimento percebido dentro desse cenário apresentado com a discussão de Azevedo (2013). Fragmentação que é evidenciada na própria Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 em seu artigo 30, no qual afirma a Educação Infantil como etapa que é fornecida em creches e pré-escolas dividindo o atendimento por idades, acaba

por favorecer mais separação que a integração pretendida com o termo Educação Infantil reinventado para aglutinar as crianças de 0 a 5 anos.

Com intuito de minimizar a incompreensão das práticas, o MEC elaborou alguns documentos que fazem parte das políticas para Educação Infantil como as diretrizes curriculares, os referenciais entre outros documentos. Brejo (2015), aponta que a formação do professor da Educação Infantil avança em duas dimensões: os aspectos formativos, conhecimentos pedagógicos e didáticos, além de conhecimentos específicos relacionados ao desenvolvimento da criança, e os saberes que eles já possuem, construídos nas suas experiências cotidianas.

[...] a docência na educação infantil materializa-se a partir do momento em que o profissional permite que as crianças sejam protagonistas do processo educativo e faz da escola um ambiente de participação e interação, por meio do respeito as diferenças, da criação de espaços de autonomia e de valorização dos saberes infantis. Muito embora seja necessária, para desenvolver tal trabalho pedagógico, uma formação docente (inicial e continuada) pautada em conhecimentos específicos acerca da primeira infância. (BREJO, 2015, p. 223)

As características descritas para o trabalho do professor na Educação Infantil se traduzem para a autora, de acordo com os dois tipos de conhecimentos. Um relacionado aos conhecimentos próprios para o trabalho com crianças, conhecimentos esse que se referem ao desenvolvimento desta; e outro relativo ao conhecimento pedagógico, relativo a aspectos como planejamento, avaliação, didática.

3.4.1. A construção da docência enquanto espaço de atuação de mulheres na Educação Infantil

Entender o lugar ocupado pela mulher na sociedade brasileira e seu papel na educação deste país é imprescindível para compreender como a profissão de professora, especialmente as que atuam com crianças, vai se configurando como feminina. Para entender melhor como a mulher ingressa no magistério e como a relação entre a mulher e a educação vai se estabelecendo, deve-se pensar acerca das motivações que facilitaram o ingresso da mulher nesse ambiente e as mudanças na estrutura social brasileira. Silva (2002, p.97) pede para desconfiar do que é posto como natural pela sociedade.

A relação mulher e educação vem sendo tecida desde o lar quando ela tinha seu papel de educadora configurado exclusivamente na educação dos filhos em casa; tem sua caracterização em potencial com a instituição das escolas normais quando a mulher passa a ser também professora, ampliando assim sua condição de até então educadora do lar, para ser também educadora nas escolas. Dessa forma:

[...] o papel social atribuído à mulher no decorrer do século XX pautado em um discurso ideológico dividido entre o conservadorismo e o reformismo, cuja especificidade era a supressão de sua capacidade de sujeito histórico e a delimitação de um comportamento ideal: rainha do lar. [...]

A saída das mulheres do reduto do lar para o trabalho e para a escola, para a sociedade produtiva, foi marcada pela desigualdade de possibilidades escolares e pela separação entre profissões masculinas - ativas e femininas – sedentárias num processo de naturalização da divisão sexual do trabalho. (MACHADO. et.al, 2009, p.19)

Para a sociedade do XIX e ainda no início XX, a figura feminina se apresenta de forma caricaturada como a mãe que cuidava dos seus filhos e de seu marido e sem a presença desta no ambiente familiar haveria uma total desorganização do lar; com o espaço aberto para a mulher no campo de trabalho, com o advento da industrialização na sociedade, se vê ainda um deslocamento desta, chamada de educadora do lar, para se colocar como a figura da “mãe” educadora nas escolas legitimado pela própria sociedade, para consolidação da permanência deste papel atribuído à mulher.

A abertura no ensino para as mulheres possibilitou também novos caminhos para sua atuação profissional. A industrialização que teve início na Europa possibilitou oportunidades de trabalho para mulheres de diferentes classes sociais, mesmo que estes “espaços”, ainda se constituíssem como inferiores em relação aos ocupados pelos homens; desse modo, a economia influenciou bastante na produção de novos postos de trabalho dentro da sociedade para o público feminino.

Tais ocupações também foram responsáveis pela pressão das mães trabalhadoras para a criação das creches para que elas pudessem trabalhar. Reside nesse contexto no país, a criação da creche como instituição de guarda das crianças filhas de mães pobres e a identificação desta instituição como de assistência. Oliveira (2011, p.96) acrescenta: "o fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso [...]". Esses questionamentos, confrontavam os papéis masculinos com os femininos, trazendo à tona uma discussão sobre a definição desses papéis sociais.

Com a nova organização da economia, o trabalho feminino foi sendo incorporado às “modernas profissões”, mas, regra geral, aos escalões inferiores. Além de ocuparem o trabalho fabril, com destaque para a indústria têxtil, muitas mulheres saíram de casa para exercer ofícios em escritórios, empregando-se como datilógrafas, contínuas, secretárias. Um conjunto de ocupações que se constituíam como prolongamento de muitas das atividades que as mulheres desempenhavam no lar. Todas as profissões deveriam ser exercidas com a autorização dos maridos, como previsto no código civil, criando uma curiosa distinção entre as mulheres celibatárias, um pouco mais autônomas e aquelas que haviam contraído casamento. (GONÇALVES, 2006, p.34)

As mulheres que se casavam estavam de certa forma mais presas aos anseios e vontades do marido, e as mulheres tidas como celibatárias, ou que não chegaram a se casar, trabalhavam fora. As ocupações de trabalho também se diferenciavam a partir das classes sociais as quais pertenciam essas mulheres, cada qual ocupando postos de trabalho de acordo com sua origem social. Gonçalves ainda trata de trabalhos tais como “costureiras”, “grisettes”, porém demonstra que a profissão feminina, por assim dizer, por “excelência” era a de professora. Entendendo que:

Profissão feminina por excelência, nos primórdios da massificação do ensino “quer pertencessem à classe operária ou à burguesia, as mulheres chegaram a engrossar as fileiras dos professores, sobretudo na escola primária” uma vez que “dar aulas era naturalmente uma escolha predeterminada. Com a expansão estonteante das escolas primárias e secundárias por toda parte, especialmente a partir da década de 1860, a necessidade de professores se tornou insaciável, e as mulheres estavam... disponíveis”. (GONÇALVES, 2006, p.36. Grifos do autor)

Nesse sentido, as mulheres estavam disponíveis para atuarem no ambiente escolar, favorecendo a construção de um imaginário sobre estas como educadoras, e a consequente naturalização deste espaço para sua atuação. Independentemente de pertencimento a diversas classes sociais, a profissão de professora cabia muito bem para um constructo social de percepção de inclusão feminina no espaço público sem, dessa forma, incluí-la em lugares que os homens mais “temiam” e dos quais mais participavam.

Gradativamente, despontava a profissão que se configuraria como espaço específico na sociedade para atuação das mulheres, espaço este produzido ideologicamente pela sociedade, um lugar definido para atuação feminina, sendo, no entanto, local que também favoreceria a saída das mulheres do reduto do lar, onde até então estavam limitadas. Processo este traduzido na posterior desvalorização do profissional docente, por este se tornar ambiente da atuação feminina. Conforme percebe-se em Almeida (apud SANTOS, 2008, p.1):

[...] a atribuição do desprestígio da profissão ao “sexo” do sujeito, se constitui num discurso que contribui para a desvalorização da profissão docente. Tal conotação apresenta uma forma contraditória, pois no início a docência era uma função realizada sumariamente por homens. [...]. Inicialmente, eram os homens que frequentavam em

grande maioria o magistério. Mas aos poucos essa situação ia mudando em decorrência de salários diminutos e a presença das mulheres que aceitavam esses parcos rendimentos, se tornou maciça nas escolas normais.

Esse discurso conferia à mulher características inerentes ao papel de educadora e, conseqüentemente, naturalizava a profissão como própria para as atribuições femininas, o que acabaria justificando socialmente a desvalorização desse profissional, já que esta era uma função para a mulher que não poderia atender outros papéis sociais, visto que não possuía características para tal.

Este discurso que se firmava na sociedade, favoreceu a diminuição cada vez maior, da atuação masculina no magistério, reforçando, dessa forma, a ideologia que se propagava em torno da profissão de professor/professora utilizando-se da atuação em grande maioria das mulheres para reforçar um desprestígio social da profissão, visto que, devido à ideia construída socialmente, os salários não precisavam ser muito altos, já que a função de educar era primordialmente feminina, desde o lar.

A inserção da mulher na educação como educadora nas escolas primárias, se faz pela aproximação da profissão de professora ser mais “adequada” para as mulheres, já que ela era colocada como a agente do cuidar, educar. Mesmo assim, essa abertura era ainda muito pequena, tendo em vista que sua função social na sociedade era de “dona do lar”.

O magistério nesse cenário era o meio que as mulheres utilizavam para burlar as normas sociais estabelecidas sobre o papel da mulher. As mulheres utilizavam também do espaço que estava sendo aberto para elas na vida pública, como meio de inserção no espaço público da sociedade, e assim, contrariar o que a concepção social vigorava sobre o que era próprio do feminino. Segundo Santos, (2008, p. 1) “A profissão docente era uma forma de realização pessoal que lhes fora negada durante muitos anos”.

Nesse contexto, a mulher ainda é muito discriminada e a profissão de professora primária nas escolas aparece como “a profissão destinada às mulheres” por ser esta colocada pela sociedade como específica para cuidar, educar crianças, sendo esta a figura extensiva da mãe educadora do lar porém os discursos perduravam: de um lado eram utilizados de maneira ideológica para que se atribuísse um papel social a essas mulheres que já reivindicavam seu lugar na sociedade, de outro, também era usado pelas próprias mulheres como um dos espaços abertos a elas para que participassem dessa nova sociedade.

[...] a docência passa a ser considerada uma atividade feminina e de segundo nível, exercida como atividade paralela à função de administradora do lar. [...]. Concomitantemente tornou-se uma atividade importante para as mulheres, pois até a

década de 1930 era a única forma de emprego institucional destinado ao gênero feminino. (SANTOS, 2008, p.2-3)

Esta inserção da mulher na educação se dava sob a pauta de algumas justificativas. Em primeiro lugar, era necessário contribuir para o alcance de uma cultura letrada por parte da população feminina que posteriormente educaria os seus filhos e sendo assim, precisaria “receber boa educação e uma instrução adequada”. (ALVES, 2008, p.3). Ela carecia de elementos para aprender um bom convívio social e para que pudesse exercer bem seu papel de mãe, rainha do lar. Alguns elementos servem para a confirmação de uma profissão que se queria caracterizada pela figura feminina, para reforçar esta caracterização feita pela sociedade de maneira ideológica. Em segundo lugar, o magistério estava relacionado diretamente com a ideia de vocação.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman analisam o aspecto da vinculação da identidade feminina a uma “vocação natural para as lides do magistério”, assinalando que a solução se apresentava ideologicamente perfeita: a professora e a escola passavam a ser figuras idealizadas à medida em que se atribuía à mestra uma conotação maternal e, a sala de aula, era representada como um segundo lar. Nesse momento, portanto, conforme demonstram as ensaístas, a presença das mulheres em outros espaços sociais não afetou diretamente a divisão do universo social masculino e feminino, pois o magistério feminino era encarado tão somente como “uma extensão da tarefa doméstica e maternal”. (LAJOLO E ZILBERMAN, apud ALVES, 2008, p.5)

A construção do magistério se pautava na construção social de um espaço público que se aproximava ao espaço privado de sua atuação como mãe. Desse modo, ela estaria sendo incluída em uma esfera pública como já reivindicavam, mas sem afetar a atuação primordial masculina neste espaço. A ideia de vocação está associada ao entendimento de sacerdócio devido pela mulher a sua atuação como professora, influência religiosa, ideológica e social. Nesse sentido, era preciso que o magistério fosse construído como espaço de atuação precipuamente feminino, pois, “Para tanto, seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem vocação”. (LOURO, 1997, p.450).

A vocação consistia então uma justificativa para atribuir às qualidades femininas inerentes ao ofício de educar, o qual deveria ser exercido pelas mulheres em sua maioria, afastando assim os homens desse papel, já que a vocação era algo como um dom “natural” que as mulheres tinham para o manejo da profissão, não cabendo desse modo, interferência nesse espaço próprio. Essa "produção" de professoras ao longo dos anos se fez a partir de representações estabelecidas para o magistério feminino. Segundo Louro, (1997, p. 471- 472), “passando de professorinhas, tias e a trabalhadoras da educação”.

A sociedade se preocupou ao longo de décadas em construir uma imagem idealizada do ser professora que cada vez mais se torna difícil admitir a presença masculina especialmente nos espaços “compreendidos” como de atuação feminina em sua essência: a atuação com as crianças. Ela pode ser considerada como produtora da concepção do magistério como espaço de atuação feminina, a partir do entendimento que esta, a todo momento, influencia nos modos de agir e pensar quando dita normas e valores sociais que modelam indivíduos. Mas, é preciso pensar também que, esta mesma sociedade é formada por indivíduos, que através de suas subjetividades diversas interferem também no constructo social, imprimindo desejos e aspirações do grupo ao qual participam.

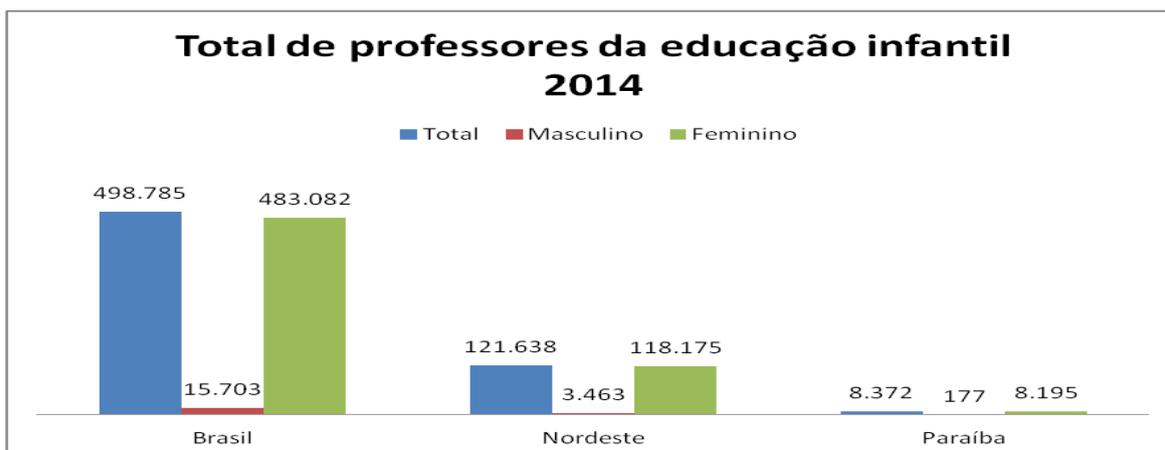
Dessa forma, pensar no magistério a partir da ótica de um determinado contexto cultural é refletir sobre determinadas relações de gênero que estão sendo produzidas historicamente. Ir além de um interesse ingênuo em acreditar que o magistério foi, e é palco de atuação das mulheres, para compreender que este espaço foi problematicamente e ideologicamente construído pela sociedade.

3.4.2. O espaço atual ocupado pelas mulheres como docentes na Educação Infantil

A partir do panorama já delineado de uma configuração histórico e social do magistério como espaço construído ideologicamente para atuação feminina, há a necessidade de observar como este espaço está sendo ocupado atualmente, para pensar sobre mais um elemento que incide nas representações sociais construídas da profissão docente em especial aos que atuam com crianças.

Em pesquisa no banco de dados do MEC/INEP foi encontrado o último levantamento realizado em 2014 na Educação Infantil, e para melhor compreensão destes, foram construídos gráficos. Desse modo, abaixo são apresentados alguns gráficos que revelam uma participação ainda muito intensa das mulheres na docência na Educação Infantil, o que configura ainda a tomada deste campo relacionado com uma construção histórica que aparentemente permanece.

Figura 4- Quantitativo de instituições e professores da Educação Infantil

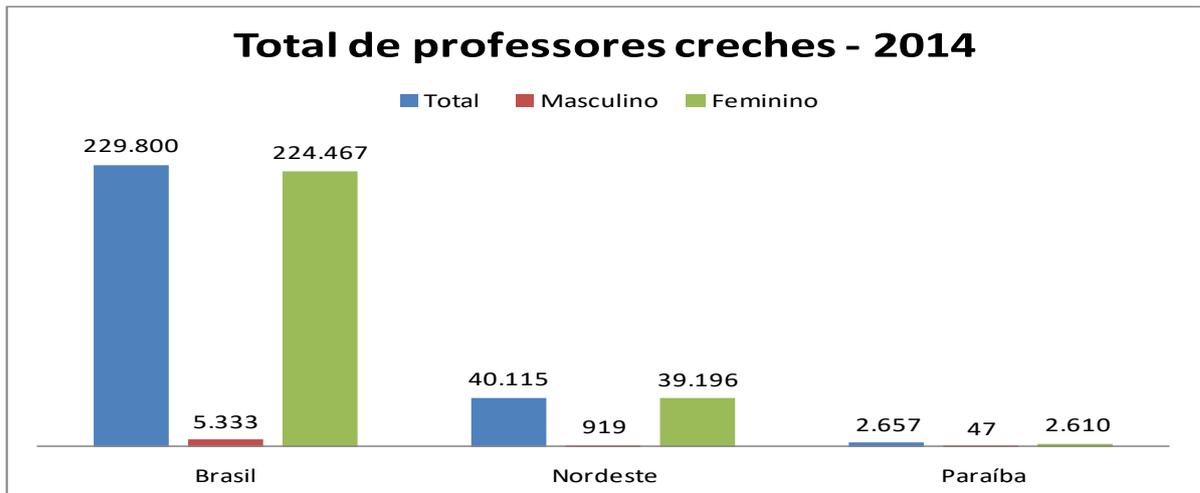


FONTE: MEC/INEP

Observa-se através do gráfico do último levantamento realizado pelo MEC em 2014, havia um total de mais de 400 mil professores distribuídos nas creches e pré escolas por todo o Brasil, sendo na Paraíba mais de 8 mil professores, estando sua maioria localizada nas pré escolas. Esses professores se caracterizam na Paraíba por sua maioria que está atuando se encontrar entre 33 e 50 anos de idade, sendo que dos 41 aos 50 anos, o percentual ainda é maior de atuação. Há uma tendência no Estado que segue em consonância com o panorama no país, de uma atuação na Educação Infantil de mulheres com idades mais elevadas.

É importante destacar que não estão incluídos nesses dados aqueles cuja denominação é de auxiliar e não de professores. Desse total há grande concentração dessa caracterização de mulheres em especial em atuação nas creches, conforme observamos no gráfico 2.

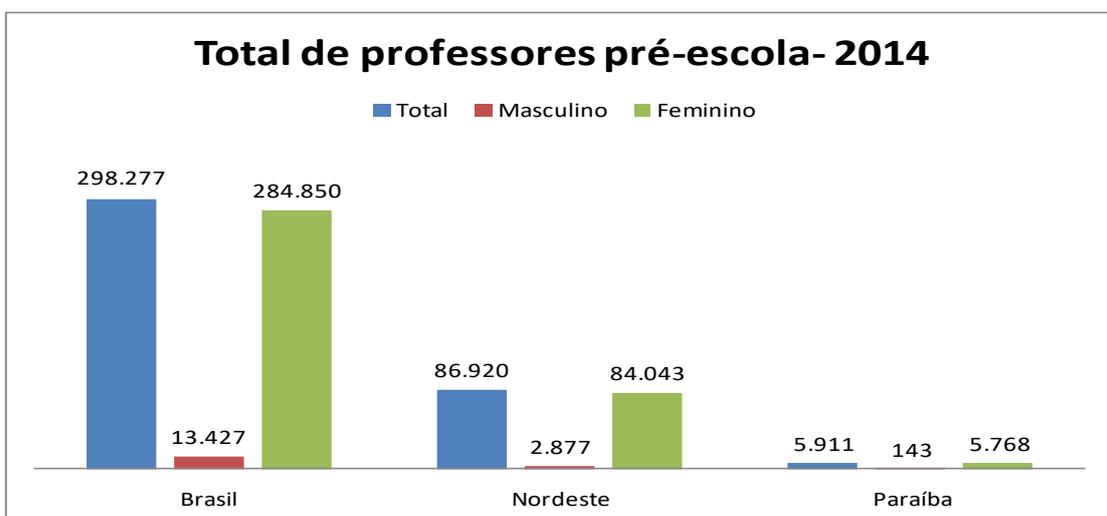
Figura 5 - Quantitativo total de professores atuando nas creches



FONTE: MEC/INEP

Do percentual total de professores que atuam na Educação Infantil é pequena a atuação de professores do sexo masculino, isso indica que este é ainda atualmente um campo ocupado por mulheres. Quando se compara o percentual de atuação entre creches e pré-escolas, este número cai em relação ao espaço da pré-escola, porém ainda é bastante diminuto.

Figura 6- Quantitativo total de professores atuando nas pré-escolas



FONTE: MEC/INEP

Traçando um comparativo entre as etapas da Educação Infantil se observa que a presença feminina, apesar de menor na etapa da pré-escola, ainda assim é muito grande. Esse percentual indica que esta, ainda é uma etapa ocupada pela mulher enquanto professora, o que pode se relacionar com a representação construída da profissão. Este pode ser um indicativo que a construção social da profissão de professor como espaço da mulher, ainda permanece muito forte.

Assim, é importante perceber que a função docente na Educação Infantil, entre avanços e atropelos no processo de profissionalização, destaca alguns intervenientes como; a feminização do magistério, em especial quando se trata de docência com crianças menores, o campo do magistério tem um significado ainda mais próximo desse processo evidenciado de maioria feminina atuante. Aspecto ainda evidente atualmente.

Outro elemento interessante é perceber como este campo tem ocupado maior espaço nas discussões sobre formação docente até então diminutas, o que acompanha uma política de valorização do profissional e das políticas específicas para formação inicial, quando se vê debates em torno do curso de Pedagogia, e de reformulação de seus currículos para atender a demanda crescente de formação para a Educação Infantil.

Também é percebido a ampliação de cursos de especialização nessa área e do incentivo que foi dado para a formação (inicial e continuada) como a criação do PROINFANTIL, proposta ainda incipiente, porém importante para o avanço nas discussões.

A ênfase na construção de práticas reais coerentes com as proposições feitas na legislação se faz pertinente, apesar de reconhecer a atualidade do campo, já que passa a ser obrigatória apenas recentemente, cerca de 6 anos, a necessidade de investir na formação dos professores para que estas práticas não sejam esvaziadas de sentido e se constituam base de uma formação de qualidade para as crianças.

Em sequência, no capítulo 3 as questões referentes aos aportes teórico e metodológicos das representações sociais foram tratadas.

4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PROPOSTA TEÓRICO METODOLÓGICA QUE NORTEIA A PESQUISA

Neste capítulo, abordou-se os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, discutindo sobre o aporte teórico metodológico da pesquisa: a Teoria das Representações Sociais. Inicia-se com a base de discussão atual da teoria, seus conceitos e fundamentos; na sequência, trata-se da fecundidade da obra de Moscovici para as pesquisas em representações sociais e os processos de objetivação e ancoragem. Em seguida, apresenta-se a abordagem estrutural das representações sociais segundo Abric. Por fim, a teoria é relacionada ao campo da educação, trazendo a sua importância no desenvolvimento de pesquisas para esta área.

4.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS, CAMPO E FUNDAMENTOS

Falar sobre representações sociais não é uma tarefa fácil. A razão se dá por ser este tema múltiplo e bastante complexo. Definir este conceito se torna ainda mais difícil, pois conforme esclarece Moscovici (2010) é mais simples apreender uma representação do que tentar defini-la. De qualquer forma, neste tópico se faz um exercício de reflexão sobre o conceito, o campo e os fundamentos das representações sociais à luz de alguns autores escolhidos para dialogar sobre a temática e fazer uma relação desta com a educação, especialmente com o objeto de estudo desenvolvido na pesquisa.

O campo no qual as RS⁹ vem crescendo e se desenvolvendo atualmente, é o campo da psicologia social influenciado por Serge Moscovici (1961) a partir de sua célebre obra "A psicanálise, sua imagem e seu público". Foi a partir deste autor que a psicologia social renasceu trazendo consigo o foco das RS como principal objeto de estudo desta ciência. Para entender como nasce a teoria e a definição de representações sociais, é pertinente pensar sobre o campo da psicologia social e discutir desse modo um pouco da história das RS.

Farr (1995, p.31) apresenta a teoria das RS como uma "forma sociológica de psicologia social", despontando com o contexto de término da II Guerra mundial. Importante destacar a relevância da obra de Moscovici (1961) para o alargamento do campo da psicologia social, que estava direcionada ao desenvolvimento de pesquisas e concepções cognitivistas, um enfoque

⁹ A sigla RS se refere a palavra representações sociais, e apresenta-se este em algumas passagens no texto, objetivando que a leitura não fique repetitiva.

psicologizante dissociado do social. Moscovici traz a importância do social para os estudos da psicologia, o que ele faz retomando o conceito representações coletivas de Durkheim.

Santos (2005) indica que o advento da Segunda Guerra mundial ocasiona a vinda de alguns cientistas alemães e austríacos para os Estados Unidos e, por essa razão, o foco da psicologia social vai se modificando e tomando como novo enfoque os processos mentais no lugar do comportamento. A influência destes novos estudos na psicologia social vai ocasionar o que Farr (1998) denomina de psicologia social "psicológica" por estar percebendo o comportamento e o pensar humanos dentro de uma visão racional de homem.

Nesse contexto, Moscovici vai ser uma figura extremamente importante na discussão do objeto de estudo da psicologia social, trazendo severas críticas a forma de compreender o ser humano, ou seja, rompendo com a perspectiva individual da psicologia americana, até então em voga, e trazendo a relevância de perceber o contexto de produção deste sujeito, enfocando sua história de vida, o cenário histórico, social e cultural das relações que ele estabelece. Dessa maneira ele redimensiona o olhar da psicologia para um sujeito ativo e não apenas produto das determinações do meio.

Anadon e Machado afirmam que, Moscovici propunha um "modelo interacionista" (2011, p.12) um modelo em que une homem e sociedade. Dessa forma, é destacada a principal diferença entre Moscovici e Durkheim, este último entendia as representações de forma estática enquanto o primeiro, compreendia estas dentro de um modelo interacionista que enfatizava uma pluralidade e uma dinamicidade das representações, por entender que a sociedade se constituía enquanto complexa, diferentemente do que Durkheim pensava. Assim, Anadon e Machado ratificam essas palavras quando afirmam:

Diferentemente de Durkheim, que considerou as representações coletivas de maneira estática e análoga às categorias puramente lógicas e invariantes do espírito nas quais estão incluídos todos os modos de conhecimento, Moscovici os considera de uma maneira dinâmica (de maneira móvel e circulante) mas como um modo específico de conhecer e de comunicar aquilo que se conhece. (ANADON, MACHADO, 2011, p.14)

Sá traz um elemento importante para esta análise, pois ele destaca a característica diferenciadora da teoria de Moscovici em relação ao que havia sido proposto até então pela tradicional psicologia norte americana. Ele esclarece que Moscovici busca o conceito de representações sociais partindo do conceito elaborado por Durkheim, as representações coletivas.

Em primeiro lugar, o conceito durkheiminiano abrangia uma gama muito ampla e heterogênea de formas de conhecimento, supondo-se estar nelas concentrada uma grande parte da história intelectual da humanidade. [...] Em segundo lugar, a concepção de Durkheim era bastante estática [...] Em terceiro lugar, as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheiminiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irredutíveis [...] À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos. (SÁ, 2004, p.23)

Para Sá (2004) havia o limite imposto pela psicologia norte americana e também existia esse limite na perspectiva durkheiminiana. A busca pelo conceito de Durkheim, se apresentou como um contraponto ao que estava sendo produzido até então no campo da psicologia social norte americana, porém, foi apenas "um primeiro abrigo conceitual", como afirma Sá (2004).

Moscovici estava preocupado em um desafio bem maior, que era centrado na interface da psicologia com o campo da sociologia. Nesse sentido, Moscovici se dissocia das duas concepções limítrofes e propõe considerar a sociedade como pensante. Ele considera a existência de dois universos de pensamento na sociedade, denominados por ele, de reificados e consensuais. Para Sá (2004) os universos consensuais correspondem as teorias de senso comum, construídas nas interações sociais, e que se utilizam dos conhecimentos provenientes dos universos reificados e os reconstruem. A gênese das representações sociais estaria na interface entre estes dois tipos de pensamento.

Com Moscovici, o termo social em representações, avançam do conceito de representações coletivas tratado anteriormente por Durkheim. Apenas o conceito de compartilhar elementos sociais pelos grupos não dá conta do entendimento maior do significado do termo social. Santos (2005 p.17) entende que,

A concepção de sujeito subjacente às propostas de Moscovici é de um sujeito ativo, construtor da realidade social e nela construído. Para ele, o sujeito não é um simples processador de informações externas ou produto de uma realidade exterior a ele.

Jodelet (1989) auxilia nessa reflexão ao expor a importância da multiplicidade de aportes metodológicos para o estudo das representações sociais, e define que essa é uma perspectiva atual no campo de pesquisa em RS.

Assim, ela situa em seu texto que, as representações sociais são saberes compartilhados entre os indivíduos, também chamados de senso comum, onde os quais nem sempre estão em consenso, mas divergem, estando estabelecidas nessa pluralidade, a relevância das RS na vida das pessoas, sendo estas o "norte" que guiam as ações dos indivíduos. Explicita que esta

abordagem, tem fundamentos e proposições metodológicas próprias, por serem estas fenômenos complexos e ativos que são construídos cotidianamente.

Corroborando com as afirmações acima, Trindade, Santos e Almeida (2011) explicitam que a abordagem de Moscovici interpreta as representações de um objeto por um sujeito, como constituídas em uma relação dialética, que fundem objeto e sujeito de tal modo que estes se transformam nesta relação, caracterizada pelas autoras como "estreita", na qual a construção do conhecimento não se dá de forma passiva, mas em uma interação constante entre sujeito e objeto.

Importante ressaltar que Jodelet (1989) se coaduna com o pensamento de Moscovici (1961) quando deixa claro que as representações se definem na interface entre o individual e o social. Ela afirma que o campo de pesquisa atualmente está cristalizado, e se depreende desse fato, a importância de Moscovici para essa consolidação do campo. Dessa forma não se deixa de atentar para três particularidades das representações sociais destacadas por ela: a "vitalidade, a transversalidade e a complexidade". Nesse sentido coube a Moscovici a superação das limitações da perspectiva behaviorista e do cerceamento da perspectiva marxista.

Anadon e Machado (2011) tentam definir o conceito de representações sociais quando afirmam que: "A representação social é a construção de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através dos valores, das crenças, dos estereótipos, etc, partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo, etc) dando lugar a uma visão das coisas". (p.15). A representação nesse sentido, assume contornos específicos, ela advém da apropriação de outro saber, redefinidos a partir de um grupo social que são então partilhados e ganham status de saber que orientam suas práticas e identificam o grupo, percebendo este, enquanto um conhecimento que é peculiar ao contexto em que é construído.

Nesse sentido, recorre-se a Moscovici (2010) para tentar esclarecer o conceito de representações sociais. Para ele, toda interação entre os sujeitos pressupõe representações. As representações não são criadas isoladamente ele afirma: "[...] sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *suigeneris*". (MOSCOVICI, 2010, p.41)

Este modo de perceber as relações sociais e o conhecimento construído pelos indivíduos em suas trocas e apropriações de outras teorias, conferem a Moscovici a responsabilidade de propagação de uma nova forma de compreender os sujeitos e seu comportamento, colocando-os não mais enquanto reprodutores de condutas mas como ativos, enfatizando a importância da

interação nessa construção. Sua teoria ganha força na medida em que a sociedade se informatiza, se complexifica cada vez mais.

A importância de Moscovici, ressaltada muito bem por Jodelet (1989) traz a questão de como o saber científico se transforma em senso comum ou como o saber do senso comum pode vir a influenciar o saber científico. Assim esses elementos instiga a reflexão sobre a concepção que tratava o conhecimento do senso comum como falso e reafirma a importância do trabalho com as RS. Tal conhecimento traz à tona o significado de conhecer o saber que orienta as práticas das pessoas, e perceber que este conhecimento não é apenas um disfuncionamento do conhecimento científico, não autorizado em relação ao próprio conhecimento científico, mas que este se apropria do que se propaga na sociedade e se reconstrói, é, portanto, um saber dinâmico.

Jodelet (1989) também vai abordar o papel da comunicação na construção das representações, aspecto já discutido por Moscovici e que é analisado em 3 níveis: No primeiro nível é analisado a emergência das representações, ou a influência das condições que afetam os aspectos cognitivos, quer sejam; a dispersão ou a distorção. O segundo nível se refere aos dois processos de formação das representações: a objetivação e a ancoragem. E por fim, a análise do nível da dimensão das representações, que correspondem as atitudes, condutas e estereótipos.

Ela acrescenta que, existem representações que chegam aos indivíduos de forma pronta, o que se aproxima do entendimento de ideologia, mas mesmo nesses casos ainda ressalta o papel relevante das relações entre os indivíduos, pois entende que o compartilhar ideias e crenças implica uma dinâmica social que está na especificidade das representações. As posições elencadas acima, colocam o sujeito em uma posição ativa nas relações sociais e na construção das representações.

Ao discutir a noção das representações sociais, Anadon e Machado (2011) falam da recusa de Moscovici em tratar de fenômenos intelectuais de forma restrita. Os autores criticam o modelo behaviorista por entender que é uma forma muito limitada de entender o conhecimento e que desconsidera a perspectiva simbólica que traz. Sendo assim, Anadon e Machado propõem três fases para explicar a dinâmica da construção das representações sociais. A primeira fase se refere "a passagem do dado fenômeno ao modelo figurativo", a segunda, "a passagem do modelo figurativo ao sistema de interpretação e de categorização da nova informação" e a terceira e última, a "mudança de categorização para um modelo ativo", ou a reconstrução do objeto representado.

Para Anadon e Machado (2011) o conceito de representações sociais vai surgir inspirado na sociologia das formas simbólicas desenvolvida por autores como Mead, Mauss e Durkheim, porém irá se desenvolver no campo da psicologia social na Europa a partir da célebre obra de Moscovici (1961). Os autores se remetem a originalidade do conceito de representações coletivas a partir de Durkheim (1947). E afirma que: "para Durkheim, o termo representação social se refere a representações coletivas como uma forma de ideação social à qual se opõe a representação individual e foi por ele aplicado em relação a sociedades estáticas tradicionais, estabelecidas, sem inovação". Eles observam que Durkheim se negava a estudar os aspectos cognitivos da representação e associava como representações coletivas todos os elementos advindos da cultura, religião, misticismo ou ideologia.

Nesse sentido, afirmam ainda que Moscovici (1961) se diferenciou de Durkheim (1947), por ter retomado o conceito de representações coletivas, porém adicionado a estes novos elementos; a apropriação de um conhecimento próprio ao mundo contemporâneo que ele julgava ser igualmente válido, porém diverso do conhecimento científico. Este conhecimento do senso comum, reconhecido por Moscovici, coexiste com um pensamento científico e se apropria dele reconstruindo-se. Tal conhecimento é plural e dinâmico. Moscovici, (1961) também traz em sua discussão uma nova visão de sujeito e objeto além de perceber a influência social na construção de representações e as possíveis inter-relações entre as práticas, ou em outro sentido, nos comportamentos adotados pelos sujeitos.

Almeida (2001) cita 3 aspectos importantes para entender o conceito de representações sociais: a comunicação, que ela afirma ser o código oferecido aos indivíduos para a nomeação e classificação dos objetos; a reconstrução do real, por ser este aspecto relacionado à reconstrução da realidade pela linguagem, colocando nesse aspecto a comunicação como elemento de interlocução entre realidade cotidiana e pensamento dos sujeitos; e por fim, o domínio do mundo, que ela explica ser a orientação da ação dos indivíduos.

Dessa forma Abric (2003) esclarece que a representação possui 4 funções: função de saber que "permite a compreender e explicar a realidade", identificadora, "definem a identidade e permite a proteção dos grupos, orientadora, "guia os comportamentos e as práticas", e por fim, a justificadora, "permite a justificativa e a tomada de posição".

A troca das experiências individual e em grupo, em relação ao que se apropria das teorias científicas, são o contexto de nascimento das representações sociais para Anadon e Machado (2011). Seriam um saber circulante na sociedade que se encontram em uma posição em que, "o conceito tem o objetivo de abstrair o sentido do real e a imagem que reproduz o real de maneira

concreta". (p.14). Sendo que, a cada imagem se atribui um significado e a cada significação uma imagem. Estes dois eixos trazem em seu bojo a "face" da representação social.

Desse modo, falar em representações sociais implica em pensar sobre um determinado tipo de conhecimento advindo da relação no cotidiano, de um saber partilhado entre os indivíduos no seio de sua prática. As representações sociais seriam uma forma de interpretar a realidade, o cotidiano, e esse conhecimento construído, é feito a partir da troca entre os indivíduos e grupos em sua experiência. Partilhas que são atravessadas por imagem mentais, respingos da teoria científica trazidas para a sociedade no intuito de ajudar a interpretar e entender a realidade.

4.2. A FECUNDIDADE DA OBRA DE MOSCOVICI PARA A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Jodelet (2011) caracteriza a obra de Moscovici de uma "fecundidade múltipla" e explica as razões para sua afirmação. Enfoca a multiplicidade de pesquisas desenvolvidas a partir do estudo realizado na obra seminal de Moscovici e afirma que no Brasil esta produção fecunda pode ser observada a partir das produções, em especial, relativas aos campos de educação e saúde. Jodelet (2011. p.201) conceitua a obra como uma bela invenção pois de acordo com a autora,

A teoria de Moscovici é ao mesmo tempo "útil", se a julgarmos pelas aplicações que ela suscitou nos diversos campos, "verdadeira", se considerarmos, como na filosofia do conhecimento, que uma verdade é uma asserção justificada e, como Tarde, que ela é reconhecida e partilhada no espaço e no tempo, como evidenciado pela ampla adesão manifestada no campo científico, e "bela" pelos vários modelos que foram inventados a partir de sua formulação fundadora.

As afirmações destacadas por Jodelet, chamam atenção para a obra de Moscovici, reconhecida enquanto protagonista no cenário das representações sociais, e como ela influenciou e ainda influencia aos pesquisadores da área, sejam estes da educação ou não, no desenvolvimento de suas produções e das respectivas abordagens que nascem a partir desta obra.

Farr (1995) discute que a construção da teoria de Moscovici não se deu no vazio, tendo se apoiado nos fundadores das ciências sociais na França. Explicita que Moscovici aborda o

conceito de representações sociais, por entender que a dinâmica no contexto atual de uma sociedade mais complexa e plural é mais adequado situar a representação como social e não como coletiva. Salienta ainda Moscovici, a ciência se caracterizava como uma fonte fecunda de representações. Para Farr, a preocupação de Moscovici foi pensar sobre a propagação da ciência dentro da sociedade, observar o que acontece quando uma sociedade se apropria de um novo conhecimento.

Sá (2004, p.33) afirma que o conceito de representações sociais parte da natureza dupla das representações: a "conceptual e figurativa". Deste modo, originando-se de um conceito da psicologia clássica, porém não se limitando a esta relação "intermediária entre a percepção e o conceito" tida inicialmente na psicologia clássica. Para Moscovici, os conceitos se engendram mutuamente, ele explicita que a estrutura das representações sociais se faz perceber a partir da duplicação de um sentido em uma figura - objetivação, e de uma figura em um sentido - ancoragem. Esta definição da estrutura já clássica no campo das representações sociais, auxilia na compreensão dos processos de construção das representações, pelos quais Moscovici explica a formação das mesmas.

Moscovici portanto, orienta partir do questionamento básico, do por que criar representações. E ele diz: "transformar o não familiar em familiar" é nessa transformação de algo que é estranho em algo próximo do convívio social particular do indivíduo, que está o delineamento para responder ao questionamento inicial proposto por Moscovici. Sá coloca um questionamento interessante sobre a compreensão da teoria das representações sociais a partir de seu olhar para a obra de Moscovici.

Mas, como então compreender que a teoria das representações se caracterize como um campo de estudos sobre a "construção da realidade", se o que se diz presidir a sua formação são justamente as formas habituais ou tradicionais de pensamento? (SÁ, 2004, p.36)

Sá (2004) questiona como tomar as representações sociais como um guia teórico para pensar a vida cotidiana se o passado prevalece sobre o presente. Explica que o propósito era perceber a inovação mais que a tradição no cotidiano, para ele os dois universos agem juntos, uma nova representação vai surgir a partir do conhecimento científico pré-estabelecido. Há então uma relação muito próxima com o conhecimento que é gerado na academia, e quando este entra na realidade cotidiana das pessoas é reconstruído em função do conhecimento pré-estabelecido de cada um. Segundo Sá (2004);

[...] A exposição a esse novo é que introduz a não familiaridade ou estranheza na sociedade mais ampla. Uma realidade social, como entende a teoria das representações sociais, é criada apenas quando o novo ou não familiar vem a ser incorporado aos universos consensuais. [...]. Realmente se o estranho não se apresentasse tão frequentemente e imprevisivelmente, o pensamento social humano teria a estabilidade de que Durkheim atribuíra às representações coletivas. (p.36-37)

Com base na citação acima, fica clara a relevância da inserção dos elementos novos no cotidiano dos indivíduos para a confirmação de interesse da teoria das representações sociais. Sá destaca como esse novo quando, em confronto com a realidade vivenciada pelos sujeitos, faz suscitar novas representações e que esta dinamicidade nas relações é o que move e complexifica a própria realidade social.

Desse modo, observa-se que a construção do conceito de social é pertinente para o contexto estudado por Moscovici, bem como dos limites impostos pelo conceito de representações coletivas ao qual Durkheim se refere. Entendendo-se o social enquanto complexo não se pode então traduzir as representações como homogêneas.

Para Sá (2004) a perspectiva inovadora de Moscovici critica a tradição da psicologia norte americana pelo demasiado enfoque na psicologia individualista. Ele acredita que as contribuições dadas por Moscovici ao campo da psicologia social, só podem ser entendidas dentro de uma análise de renovação da temática e que seu foco estava nos aspectos sociais para entender o ser humano em suas relações.

Moscovici é reconhecido como pioneiro do estudo das representações sociais em uma perspectiva moderna da psicologia social, a qual ele redimensionou. A partir de seus estudos, se desenvolveram outros estudos que se caracterizam como desdobramentos dessa teoria maior a que se atribui a Moscovici.

Almeida (2001, p.4) esclarece que a teoria geral ou a "grande teoria", como assim a chama, orientou outros estudos, os quais pode-se apresentar como desdobramentos de estudos dessa teoria, os que se associam a Jodelet, Abric e Doise. Ela denomina estes desdobramentos como abordagem culturalista, estrutural e societal respectivamente.

Nesse sentido, é pertinente destacar Jodelet, que seguiu os passos de Moscovici discutindo as representações a partir da antropologia e utilizando-se da observação participante pois compreendia que na integração ao grupo o pesquisador poderia melhor se apropriar das representações. Também Abric, que segue a linha traçada por Jodelet, mas vai além, desenvolvendo uma teoria estruturalista com aportes metodológicos específicos para a apreensão das representações. E enfim, Doise, que irá perceber as representações sociais a partir

dos estudos desenvolvidos em grupos sociais diferentes e relacioná-los estabelecendo as diferenças entre as representações sociais a partir das inserções em diversos grupos.

4.2.1. Os processos de objetivação e ancoragem

Representar algo, remete ao processo de atribuição de significado de determinada coisa ou fenômeno, passa, necessariamente, pela percepção e conceituação desse objeto da realidade. Busca-se então compreender o processo de formação das representações a partir da teoria da representação social, ancorados no que versam Moscovici, sobretudo.

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. (MOSCOVICI, 2010, p. 41)

Nessa perspectiva que Moscovici trata do caráter dinâmico das representações, em contraponto ao estilo de abordagem destas como estáticas. Para Almeida (2001, p.3) o estudo das representações sociais implica em averiguar três pontos: "o que pensam" os sujeitos sobre um certo objeto, ou seja, buscar o conteúdo da representação; "porque pensam", a razão do seu pensar, relativo ao porquê de assumir uma função no cognitivo e no social do indivíduo e enfim; "como pensam," relacionado a forma do pensamento, que processos possibilitam a construção das representações. Nessa linha de pensamento, é preciso refletir sobre o modo como Moscovici concebe a elaboração da representação social,

[...] o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como funções orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar a posteriori as tomadas de posição e as condutas do sujeito, e uma função identitária que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos. (SANTOS, 2005, p. 21)

O procedimento de elaboração de uma representação pressupõe inicialmente de dois processos mencionados, que são a objetivação e a ancoragem. Ambos, decorrentes e que estão interligados, possibilitando a significação de um dado objeto na vivência de um determinado sujeito. Nesse contexto, é preciso compreender o que afirma Moscovici, (2010, p. 60-61)

reiterando sua abordagem da ancoragem e da objetivação como mecanismos que geram as representações:

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. [...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. (Moscovici, 2010, p. 60-61)

Assim observa-se o caráter da familiaridade de fenômenos no processo de objetivação, de projeção no real dos aspectos novos, desconhecidos, uma vez que estes foram incorporados no sistema de valores dos sujeitos sociais. É justamente aí que Moscovici (2010, p.71) aponta a abordagem para além do que foi tratado por Maxwell: “[...] o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte. ”

O processo da **objetivação**, como o próprio nome sugere, dá concretude àquilo que outrora era abstrato para o sujeito, e se organiza segundo Santos (2005, p. 32) em torno de três movimentos:

1. Seleção e descontextualização – movimento no qual o sujeito seleciona informações mediante o repertório de saberes e valores que possui;
2. Formação de um núcleo figurativo: onde o objeto ou as informações acerca dele são incorporados, formando um “núcleo imaginante a partir da transformação do conceito”;
3. Naturalização dos elementos – É quando “os elementos construídos socialmente passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto”.

Tendo em vista os movimentos mencionados, o processo de objetivação é uma “etapa” que pressupõe o processo de aproximação com novos elementos de uma dada realidade, na qual o sujeito vai ativamente incorporando aspectos do real e configurando imagens e elementos para que estes sejam “naturalizados”. “(...) objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem”. (MOSCOVICI, 2010, p. 71)

De maneira sucinta, a **ancoragem**, se constitui pela inserção de um elemento novo na rede de significados preexistentes e que fazem parte do cotidiano do sujeito. A ancoragem, como bem o nome indica, é o processo pelo qual são fixados novos aspectos na nossa rede simbólica de construção de sentidos. “A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da

representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando-o e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social” (SANTOS 2005, p.126).

Ela dá sustentabilidade a posicionamentos, e conseqüentemente, gere ações futuras dos indivíduos. Implicando em três fatores: atribuição de sentido – indicando que o “sentido foi atribuído ao novo objeto”(SANTOS 2005, p.33), a instrumentalização do saber – uma vez atribuído o sentido ao elemento novo, eis que este saber “se torna uma teoria de referência”(idem) E por último, o enraizamento no sistema de pensamento – no qual, ajusta-se o elemento à rede de significados simbólicos do sujeito, modificando os elementos preexistentes, num processo em que “o novo torna-se familiar ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento anterior” (idem).

A ancoragem corresponde exatamente na incorporação ou assimilação [...] permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio [...]. Assim, um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes, mediante alguns ajustes. (ALMEIDA, 2005, p. 126-127)

Assim descrito, o processo de elaboração das representações sociais pode ser compreendido dentro da dinâmica do sujeito que interage com o meio social. O sujeito constrói suas RS a partir de suas pré concepções e valores, bem como através do convívio nos grupos sociais e os elementos dispostos por este, que influenciam na seletividade e adaptação de elementos novos ao seu pensamento. Estes elementos do cotidiano, podem transformar conceitos preexistentes do indivíduo, e interferir nas representações destes.

Para melhor compreensão destaca-se o debate acerca da representação da Educação Infantil e a concepção de criança e infância assimilada por aqueles que ali atuam. O modo pelo qual cada pessoa representa essa temática foi gerido a partir desse processo de construção simbólica do real, que passa necessariamente pelas informações obtidas sobre o assunto em questão, estando, portanto, envolvidos ambos os processos descritos anteriormente, que se caracterizam pela construção de significados através do “filtro” que o sujeito social interpõe aos fenômenos sociais mediante seus valores preexistentes. Nesse sentido, é oportuno destacar que a,

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2010, p. 78)

A partir dessa exposição, se visualiza um contínuo movimento mental; elementos novos são incorporados pelas pessoas através da ancoragem, que classifica e atribui sentido a estes e os nomeia. Ao mesmo tempo em que estes conceitos e imagens são externados no sentido de transpor para o concreto aquilo que antes pertencia ao nível abstrato.

Segundo Santos (2005, p. 27-29) Moscovici afirma que as representações possuem determinantes sociais, que definem o caráter dos posicionamentos sociais cotidianos, como a pressão à inferência, a focalização, defasagem e dispersão de informação, os quais influenciam nos julgamentos, na atenção ou no foco em alguns aspectos e no acesso às informações sobre o objeto respectivamente.

Ou seja, as pressões externas influenciam as posições assumidas pelas pessoas sobre vários aspectos da realidade, favorecendo a preparação de “[...] respostas pré-fabricadas e forçando um consenso de opinião para garantir a comunicação e assegurar a validade da representação. (Op. cit., p. 28). Sem esquecer que a mesma pessoa que é ativa nesse processo, tende a enfatizar ou dar mais atenção a alguns dados em detrimento de outros, segundo seus valores; bem como os sujeitos podem ter acesso diversificado às informações sobre determinado objeto, o que irá incidir sobre a representação do mesmo, tendo em vista que são essas informações obtidas que irão montar o “núcleo figurativo” a respeito do objeto social.

Ao tratar da teoria da representação social, não se pode deixar de fazer referência aos três aspectos considerados por Almeida (2005, p. 122) como elementos fundantes na compreensão do conceito de representação. Em primeiro lugar, aparece a comunicação; responsável pelas trocas estabelecidas entre os sujeitos ao longo da convivência social. O segundo aspecto abordado é a (re) construção do real; que compreende a dinamicidade dessa construção simbólica no seu intercâmbio com a realidade cotidiana, permitindo uma construção e uma reconstrução de significados contínua.

Por último, o domínio do mundo, que pode ser entendido como uma orientação prática, uma vez que as representações sociais envolvem uma gama de conhecimentos a respeito do mundo social em que os sujeitos se inserem, admitindo determinados posicionamentos assumidos no mundo ou em sociedade.

Nessa perspectiva, percebe-se a função de orientação para a prática, desenvolvida pela construção simbólica das representações. Conclui-se nesse aspecto, que a construção do real, a tomada de decisões e as atitudes tomadas pelas pessoas em seu cotidiano, são influenciadas pelas suas representações dos fenômenos.

4.3. ABRIC E A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

Para iniciar a discussão sobre a abordagem estrutural proposta por Abric, é preciso destacar o caráter de interdependência entre as representações e as práticas. O sentido de interdependência, demonstra a forma como é entendida a relação entre representações e práticas, destacada por Abric (2001, 2003, 1994). A relação recíproca de influências, a representação social na construção das práticas, bem como das práticas na reformulação das representações. Abric constrói uma abordagem a partir da teoria das representações sociais, formulada por Moscovici. Ele tinha interesse em compreender como se dá a relação entre as representações e as práticas sociais.

A abordagem estrutural das representações, elaborada por Abric como complementar a teoria original de Moscovici, também se preocupa em articular a abordagem da psicologia com o social. Nesse sentido Abric (2001, p.156) lembra o conceito de representação:

[...] a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

A representação se apresenta enquanto processo e produto. Spink (2004, p. 92) entende que a relação das representações sociais enquanto processo e produto está imbricada, e sua divisão ocasiona uma falsa dicotomia.

Abric também chama a atenção para a dimensão simbólica que se constitui interesse na abordagem estrutural das representações não se limitando a perceber esta apenas como elemento a ser observado. Importante destacar que os comportamentos dos indivíduos não são modelados pela situação, mas pela representação desta. Não é uma realidade tácita, objetiva, mas a representada, que é própria de um determinado sujeito. Para Abric, a ação dos sujeitos é determinada pelas representações, esta abordagem visa captar o conteúdo e a estrutura das representações.

Abric (2003) defendia que toda representação se estrutura em torno de dois sistemas, o central e o periférico. O núcleo central engloba elementos mais permanentes da representação e remetem à organização interna das representações sociais. O caráter flexível e ao mesmo tempo estável da representação em sua relação com os sistemas apresentados está relacionado

ao sistema periférico. Esse sistema é formado a partir de elementos periféricos que servem como guarda-chuva¹⁰ para o núcleo central.

O núcleo central é constituído de um ou alguns elementos, sempre em quantidade limitada. Ele assegura três funções essenciais, o que significa dizer que ele determina: - o significado da representação (função geradora); - a organização interna (função organizadora); a estabilidade (função estabilizadora). O núcleo central, determinando o significado, a consistência e a permanência, vai então resistir a mudança, visto que toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação. (ABRIC, 2003, p.38).

Para haver uma transformação nas representações, é necessária alguma alteração significativa no sistema central. Abric acredita que, duas representações sociais apenas serão diferentes, se houver dois núcleos, e que, mesmo que existam elementos divergentes, se estes elementos estiverem organizados em torno de um mesmo núcleo, teremos uma só representação. É a organização que determina uma representação, e não o conteúdo.

Já em relação ao sistema periférico, ele afirma ser este, bem mais acessível e também suscetível de mudanças. Sendo uma modificação desse sistema, não exatamente correspondente a uma modificação do núcleo central. Ele entende que; "O sistema periférico é bem menos limitante, ele é mais leve e flexível. É a parte mais acessível e mais viva da representação". (ABRIC, 2003, p.38). Ele acrescenta que o sistema central possui uma determinação que é "essencialmente social" e o periférico "é mais individualizada e contextualizada"

Complementando o que afirma Abric, Campos (2003, p. 21-22) destaca o duplo sistema que representa esta abordagem explicitando que o núcleo central se vincula "[...] às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo também ligado às normas e aos valores sociais, e define a organização e o significado da representação". Com relação ao sistema periférico ele aponta que este é "[...] ligado ao contexto imediato, a história pessoal do indivíduo e que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais". Ele esclarece como funciona o sistema central. Segundo o autor, este é o responsável pela determinação do significado e a estruturação da representação.

[...] a) **concretização**, função na qual os elementos oriundos dos processos de ancoragem permitem o entendimento da representação em termos bem concretos; b) **regulação**, na qual os esquemas permitam a adaptação dos conteúdos e processos coletivos às mudanças do contexto externo; c) **defesa**, na qual o sistema parece desempenhar um papel de um para choque, modificando e neutralizando importantes modificações no meio, de modo a evitar ao máximo as transformações bruscas do

¹⁰ No sentido de proteger a representação, pois o núcleo central é tido enquanto sistema mais estável da representação e uma possível mudança neste, significaria alteração na própria representação.

núcleo e evitar o ataque ao núcleo central por parte da realidade, quando esta sofre uma mudança intensa. (ABRIC, 2003, p. 26)

Estas funções exercidas pelo sistema periférico apresentadas pelo autor, permitem compreender como este sistema está conectado ao sistema central, funcionando como proteção do núcleo central ou possibilitando as possíveis mudanças nas representações, bem como este sistema se apresenta como o sistema que está em contato com o cotidiano e é diversas vezes instado a reagir diante das constantes mudanças.

Abric cita três perspectivas de estudo dentro da abordagem por ele inaugurada. Segundo o autor, três pesquisas são representativas deste campo. "[...] as relativas ao efeito das representações sobre o comportamento interpessoal; as que se interessam pelas situações de resolução de problemas e de criatividade; e as que se voltam para os comportamentos intergrupais. (2001, p. 158). Com relação a primeira perspectiva, é destacado o conhecimento do sujeito e a relação com a representação do outro indivíduo da relação designa o grau de cooperação entre os sujeitos. Diante da seguinte, é destacado o comportamento do grupo e sua relação com a representação, sendo esta que determinaria a prática.

Ele afirma que, "[...] não é a natureza do problema proposto que é determinante no desempenho; é a relação do indivíduo com o problema, isto é, a representação da situação para ele, o contexto representado". Sendo assim, a relação com o problema que determina o campo, não existindo desse modo neutralidade nas situações. Cada contexto traz elementos que expressam uma significação peculiar. Por último, as representações se apresentam enquanto justificativa das condutas. Entendo que: "A representação precede a ação e a predetermina". (ABRIC, 2001, p.162)

Para Abric (2001) as representações sociais possuem uma estrutura interna que se organiza em torno de dois sistemas. Ele afirma: "Toda representação se organiza em torno de um núcleo central. Esse núcleo é o elemento fundamental da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização". Ele demonstra que o núcleo central se apresenta como estruturante das representações sociais e uma mudança neste implicaria em uma modificação da natureza da representação; assegura duas funções deste, a saber; enquanto geradora das representações, no qual ganham sentido, mas também como organizadora, como estabilizadora das representações. De acordo com o autor, a mudança na representação só acontece quando o núcleo central é posto em questão. Interessante destacar o funcionamento do núcleo central.:

[...] o núcleo central de uma representação é ele mesmo um sistema organizado. É constituído de dois tipos de elementos: normativos e funcionais. Estes elementos são hierarquizados e podem ser ativados diferentemente, de acordo com a natureza do grupo ou a finalidade da situação. (ABRIC, 2001, p.168)

Ele esclarece que as transformações nas representações sociais podem ser elencadas em três tipos: transformações resistentes, progressivas ou brutais. Nas transformações resistentes, onde as mudanças ocorrem apenas no sistema periférico, não há risco para uma possível alteração no núcleo central pois o sistema periférico irá atuar em defesa deste. No segundo caso, ou seja, as transformações progressivas, são caracterizadas como práticas não totalmente geridas pelo sistema periférico por não ser totalmente contraditórias, por essa razão, paulatinamente irão se integrar ao núcleo central constituindo uma nova representação. E por fim, as transformações descritas como brutais, estas colocadas de tal forma que não possibilitam a defesa pelo sistema e colocam em questão toda a estrutura da representação.

Há três tipos de transformações da representação. A transformação progressiva, na qual as práticas não são totalmente contraditórias; a resistente, onde impedem o esfacelamento do núcleo a curto prazo; e a brutal que se caracteriza pelas mudanças das circunstâncias atacarem diretamente o núcleo central.

Para discutir as relações estabelecidas entre as representações e as práticas, aponta-se inicialmente o pensamento de Campos (2003). Ele apresenta a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre o que ele chama de cognição social, para se pensar sobre as relações entre as condutas e a cognição, e situa Moscovici como importante para se pensar sobre as práticas comunicativas quando se pensa em intercâmbios entre grupos. Abric auxilia a reflexão sobre a ação enquanto um sistema mais complexo que comporta não apenas aspectos cognitivos, mas também a vivência das pessoas, entendendo que a ação define a prática. Nesse sentido é pertinente lançar mão de seu apontamento reflexivo:

[...] não é a realidade tal como o experimentador a imagina que o sujeito reage, mas a uma outra eventualmente diferente: uma realidade representada, isto é apropriada, estruturada, transformada - a realidade do sujeito. Eis um primeiro objetivo para o estudo experimental - verificar a validade dessa hipótese geral: os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação desta situação. (ABRIC, 2001, p.156)

É abordada uma questão interessante, seria a representação ausente de influência, ou poderia haver uma influência direta da representação sobre a prática do indivíduo, ou ainda se seria a prática a influenciar esta representação ou ainda, se estas representações e práticas não seriam intercambiáveis, que ocorrem em uma relação dialética entre estas, na qual não apenas

as representações influenciam as práticas mas estas últimas também influenciam as representações e modificam as primeiras, uma relação de troca, de influência mútua, onde uma é condição para que a outra se transforme.

Não é uma realidade tácita, objetiva, mas uma representada, que é própria a uma determinada pessoa.

Podemos classificar os estudos sobre a questão da determinação das práticas pelas representações (ou vice-versa) segundo três tipos de estudos realizados até hoje: estudos nos quais as práticas são determinantes na transformação das representações; estudos que consideram que as representações tem um papel determinante na produção de práticas e comportamentos; e finalmente, estudos nos quais, considerando-se a complexidade das situações sociais reais, o estudo das representações contribui para a compreensão da situação, sem no entanto, permitir a formulação de hipóteses explicativas unidirecionais e inequívocas. (CAMPOS, 2003, p. 31)

Ele entende que este processo é bastante complexo. Para esclarecer melhor esta questão, vamos discutir algumas questões. Primeiramente, as práticas determinam as representações. Este processo de mudança externa é entendido pelo indivíduo como irreversível. Estas práticas estariam em pleno desacordo com as representações anteriores dos sujeitos e por essa razão irão incorrer em uma transformação sem ruptura da representação;

Em segundo caso, a representação determina as práticas. Muitos experimentos têm contribuído para se pensar que esta é uma dinâmica comprovada quando se relacionam representações e práticas, na qual é demonstrado como o contexto e a relação entre os membros de um grupo determinam e conseqüentemente as representações que estes compartilham são determinantes para guiar uma ação do sujeito.

Por fim, a perspectiva de uma interdependência entre as representações e as práticas. Campos (2003) chama a atenção para observar alguns aspectos do "agir humano" e do "agir coletivo": em dadas situações que podem indicar mudanças externas radicais, seja por aspectos percebidos como reversíveis, irreversíveis ou brutais; quer sejam em situações de transformações não tão radicais da realidade que colaboram para maior autonomia dos indivíduos e conseqüentemente maior grau de determinação das práticas pelas representações se apresenta em maior intensidade.

4.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ESTUDO DA FORMAÇÃO DOCENTE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DESENVOLVIDA

O olhar para a temática aqui proposta, favorece a compreensão de muitas limitações que se colocam dentro do campo da formação e que os estudos que se realizam atualmente, são importantes para que se possa caminhar no sentido de contribuir para maiores discussões e possibilitar mudanças na prática docente. Outro elemento que contribuiu, foi a apropriação de estudos do conhecimento já realizados por autores para compor a apreensão do objeto de estudo que foi construído nesse tópico.

Almeida (2001) explicita que o surgimento do estudo a partir da teoria das representações sociais "[...] se insinuava como uma resposta aos problemas emergentes da vida cotidiana[...]". Este surgimento no Brasil assumiu uma posição de adesão a esta perspectiva de pesquisa. Ela afirma que a entrada deste campo de pesquisa se deu a partir das universidades da região Sul, Centro-Oeste e Nordeste. Estudo este que afirma estar em progressiva extensão sendo as áreas de Saúde e Educação onde se concentram a maioria das produções.

O estudo das representações sociais no campo da educação tem se tornado cada vez mais relevante para observar as práticas que vem sendo desenvolvidas nas instituições educativas. Gilly (2001, p.321), afirma 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 conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo". Ela explicita como os fatores sociais interferem na educação. Este é o interesse central das pesquisas em representações sociais no campo da educação.

A multiplicidade do campo educacional é vislumbrada enquanto aspecto que caracteriza a riqueza desta área para o estudo das representações sociais. Gilly (2001) entende que as mudanças sociais e as educacionais também interferem na construção das representações e os acordos de adaptação frente as contradições que estas podem suscitar. Ela ainda nos esclarece, que existe uma pressão dos sistemas de significação social e esses elementos interferem na construção das RS dos indivíduos.

Mas Gilly (2001, p.337) também adverte que, "não se deve fazer das representações sociais uma panacéia universal [...] No entanto, permite ampliar nossa compreensão dos fatos estudados, ressitando-os em campos mais amplos [...]".

O levantamento das pesquisas realizado, se deu a partir de 2006 seguindo até o ano de 2014. O recorte temporal para o levantamento das pesquisas se justificou pela publicação da

Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que regulamentou a entrada das crianças a partir do momento em que completassem 6 anos no Ensino fundamental, o que resultou em uma reorganização da Educação Infantil a partir da publicação da Resolução CNE/CEB nº 3/2005 que orientou a matriculas dos alunos na pré-escola que possuísem até 5 anos. Essa reestruturação implicou em novas orientações para o trabalho do professor nesta etapa, o que ocasionou um aumento das pesquisas nesta área desde então.

Na busca pelas pesquisas desenvolvidas a partir das pesquisas do tipo estado da arte realizadas por alguns autores, a exemplo de Gatti (2011) a qual se apoiou nessa escrita, bem como do levantamento realizado no banco de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia e no banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados temas bem discutidos e outros que se fazem pouco presentes.

A opção por pesquisar no site da Capes para levantamento das produções tendo em vista que esse banco de dados comporta as produções a nível de pós-graduação em todo o país e é uma valiosa fonte para analisarmos as pesquisas que tem se desenvolvido atualmente. Decidimos ir pesquisar também neste outro banco de dados, tendo em vista as lacunas de alguns anos que não estão disponíveis, já que o site da capes ainda não estava com todo seu acervo completo.

Ao pesquisar com as palavras chave; formação de professores e Educação Infantil obtivemos um registro de 537 produções entre 99 teses e 438 dissertações. Observa-se que o número de produções utilizando as representações sociais também é menor em se tratando de discussão sobre a formação docente em geral para a Educação Infantil.

Percebeu-se que quando se procuravam pesquisas ao se referir ao tema formação de professores, a produção era muito vasta e apareciam diversos temas relacionados as várias etapas da educação básica e a educação superior, enfocando o objetivo de nossa pesquisa que se centra na formação relacionada a etapa da Educação Infantil e a análise das representações sociais, resolveu-se condensar nossa busca a partir de três palavras chaves que resumiam o intuito de nosso estudo.

Destaca-se, que foram encontradas publicações de dissertações e teses que ora se utilizavam da teoria das representações sociais, ou tratavam da Educação Infantil, especialmente sobre o brincar, mas apenas trazemos para discussão aqueles que se aproximam da nossa discussão, ou seja tratam da formação e Educação Infantil, bem como utilizam-se da teoria das representações sociais. Nesse sentido ainda foi percebido um número bem reduzido

de pesquisas, ainda mais ao analisar as relações representações e práticas, são assim, poucas produções.

Foram elencadas como palavras chave para o levantamento das produções as seguintes: Educação Infantil, formação e representações sociais, nesse sentido chegou-se ao total de produções destacados abaixo:

Quadro 3- Total de pesquisas encontradas

| Ano | Total de Dissertações | Total de Teses | Total geral de produções |
|--------------|------------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| 2006 | 2 | – | 2 |
| 2007 | – | – | – |
| 2008 | 2 | 2 | 4 |
| 2009 | 2 | – | 2 |
| 2010 | 3 | 1 | 4 |
| 2011 | 9 | 4 | 13 |
| 2012 | 14 | 4 | 18 |
| 2013 | 8 | – | 8 |
| 2014 | 1 | 1 | 2 |
| Total | 41 | 12 | 53 |

FONTE: Banco de teses e dissertações da CAPES, e IBITC

Os temas mais discutidos que tem se revelado até este momento no cenário da pesquisa da pós-graduação no país, giram em torno da identidade docente na Educação Infantil, das representações sociais do docente sobre seu próprio trabalho, a profissionalização das educadoras de creche, o cuidar e educar e as dicotomias entre os dois eixos integradores da formação das crianças, a análise dos currículos da Educação Infantil e dos espaços de formação. Dentre as temáticas elencadas boa parte fala da formação docente na ótica dos professores formadores de docentes, dos alunos de cursos de licenciatura, dos profissionais em atuação na Educação Infantil, foi encontrado também um trabalho que discute formação da Educação Infantil dialogando com a política de formação docente para esta etapa.

Também se tem destaque a uma produção discutindo as representações sociais da educação da infância no contexto da educação do campo, tema menos frequente nas produções encontradas. Observou-se que alguns trabalhos encontrados a partir das palavras chaves

elencadas não se referiam especificamente a Educação Infantil, ou trabalhando formação docente e Educação Infantil, mas não representação social, portanto percebeu-se que o número de trabalhos aumenta quando se analisa as produções em formação de professores, porém ao delimitar o estudo com representações e Educação Infantil este número diminui.

A partir do ano de 2010, percebeu-se que o tema da formação de professores vem sendo bastante discutido em especial utilizando a teoria das representações sociais e tendo na região nordeste o lócus da maior parte da produção do tema. Quando se relacionou o tema da formação de professores com a Educação Infantil é constatado que as produções variam, algumas relacionadas a formação de professores, a maioria utiliza das representações da infância sobre várias perspectivas, do desenvolvimento infantil, a visão de professores, pais, crianças. Ainda temos as que tratam de políticas educacionais e de representações.

Tendo como lócus de pesquisa o estado da Paraíba, foram encontradas algumas pesquisas que cabe discutir.

Destaca-se a pesquisa de dissertação intitulada "Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB" defendida em 2008, que abordava as representações sociais e conceito de habitus de Bourdieu para analisar a profissão de professor da Educação Infantil e o perfil do professorado. Dentre os resultados, o autor aponta a relação com representações que indicam entrega, doação, e indica que, a ancoragem das representações, estão associadas a matriz cultural do indivíduo, e encontram indícios de mudanças nas representações para os que concluíram formação no ensino superior mas questiona se estas serão apenas indícios ou poderão firmar-se em mudanças pontuais.

Entre as pesquisas elencadas no período de 2010-2014 foram encontradas ainda duas pesquisas desenvolvidas na Paraíba, uma tese defendida na UFRN em 2011 que discute as representações sociais de docentes e a relação com o conceito de Habitus de Bourdieu, interrelaciona as representações sociais na perspectiva estrutural de Abric e o conceito de habitus para falar sobre aspectos constituintes do ser professor de Educação Infantil tomando como campo de pesquisa a cidade de Campina Grande - PB. Também há a tese defendida na UFPB em 2012, que trata das contribuições da política de formação docente e utiliza da Teoria das Representações sociais na abordagem de Abric e da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. A tese abordou as representações da formação docente no curso de Pedagogia virtual da UFPB tendo como local do estudo os polos que funcionam o curso da UFPB virtual.

Os resultados apontados nas pesquisas analisadas, indicam que ainda perdura uma visão romântica da Educação Infantil com relação a atuação dos professores desta etapa, há uma ênfase na afetividade ao tratar da primeira etapa da Educação básica. Bem como, ao falar da formação docente e sua relação com a prática do professor, são elencados os diferentes saberes para discutir a questão da diversidade na construção do conhecimento na formação deste profissional que posteriormente irá orientar seu fazer pedagógico.

É importante enfatizar que as discussões das pesquisas desenvolvidas na Paraíba ainda ressaltam um distanciamento entre a discussão atual da Educação Infantil e a prática nas instituições, elencando o aspecto dicotômico entre o cuidar e educar que permanece, e enfocam a necessidade de maior investimento na área da formação destes profissionais.

Os temas relacionados a formação docente tem sido foco de muitas pesquisas, porém temas que associam a Educação Infantil e a formação docente despontam especialmente na década de 1990 com um realce mais acentuado no que tange a atuação na pré-escola ainda sendo diminuto o número de estudos sobre a docência nas creches. A esse respeito é interessante pôr em relevo a necessidade de estudar a Educação Infantil como um todo não polarizando o espaço de atuação com crianças de 0 a 3 ou de 4 e 5 apenas.

É perceptível que o número de pesquisas sobre formação de professores vem crescendo, destaca-se que a partir dos anos de 1980 se caracteriza por ser o período onde amplia-se as discussões das políticas no campo da formação docente. Assim Dávila explicita: "[...] a última década do século XX e os primeiros anos do século XXI marcam um período fértil em estudos que traçam os lastros para a construção da profissionalidade docente". (2008, p.17). Este novo panorama gerou novas pesquisas sobre formação docente.

Para Gatti (2011) há um redimensionamento na produção das pesquisas em formação de professores que vão acentuar nos anos 2000 o foco nos saberes e nas práticas dos professores enfocando também as representações dos docentes sobre sua profissão, que segundo a autora assume uma grande parcela da produção a chegar a mais de 50% desta. Ela acentua como positivo a preocupação em investigar a formação docente a partir do que pensam os professores, pois; "A intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, **quais os caminhos[...] para alcançar um ensino de qualidade[...]**" (GATTI, 2011, p.15. Grifo nosso).

Mesmo apontando esta relevância, ela orienta a observar que essa nova tendência não deve minimizar a importância de pesquisas sobre a formação inicial e as políticas de formação docente, esta que é destacada como pouco discutida ainda; o que aponta como importante

estabelecer um diálogo entre as representações, as políticas e as práticas como forma de ampliar o debate dentro da perspectiva apontada por Gatti.

A partir do estudo de Brejo (2007) foi traçado um comparativo entre as produções desde a aprovação da LDB 9394/96 até 2005 data da lei que reorganiza a Educação Infantil, nesse sentimo se vê o crescimento das produções em torno da Educação Infantil. Ela relata que, das teses relacionadas ao tema da Educação Infantil e formação docente defendidas nesse período, havia apenas uma em 1996, número que mostrou crescimento progressivo até 2005 no qual apresentou um total de 12 produções nesse nível. Houve uma diminuição das produções nos anos de 1999 e 2000, voltando a crescer no ano seguinte e caindo novamente em 2002. Com relação as produções de dissertações, teve um aumento gradativo e ainda maior no que se refere a temática analisada, este número que se inicia em um total de 06 no ano de 1996, termina 2005 com um total de 50 trabalhos. Analisando o total de produções, Brejo destaca que em 1996 as pesquisas de pós-graduação que propuseram a discutir a formação de professores na Educação Infantil eram 07 no total, e fecham 2005 com 62, o que revela um aumento de 55 trabalhos do número total de pesquisas desenvolvidas, um aumento considerável quer perfaz um percentual de 90% das pesquisas.

Imbernón (2011) acentua a eminência de novo enfoque na formação de professores, ele afirma que no panorama introduzido com o século XX se tem uma redefinição para a profissão docente, esta que traça suas novas definições a partir de uma definição de docência diversa da que comumente estamos habituados. Novas demandas para a docência se apresentam. Para ele, "[...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico [...]"(IMBERNÓN, 2011, p.7). Ainda se apresenta a necessária reconfiguração da instituição educativa que precisa também se reajustar deixando que este seja um espaço participativo e democrático. A tendência que se segue é a de dar maior complexidade à profissão docente. "Conseqüentemente, se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer a profissão docente" (2011, p.9).

Dávila (2008) ainda destaca algumas abordagens e autores mais utilizados no campo da formação de professores. Dentre as abordagens, cita-se a abordagem que segue da prática para a teoria, se redefinia a teoria na sequência da vivência do cotidiano na prática, bem como a produção de pesquisas autobiográficas onde focam o professor como sujeito ativo. Como autores em destaque: Brzezinski, Lessard e Tardiff, Nóvoa e Cunha.

5. PERCURSO METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo traz a abordagem metodológica da tese, sendo descrita a caracterização da pesquisa, como se chegou ao campo de pesquisa e como foi feita a escolha dos participantes. Em seguida foi abordado o percurso trilhado, discorrendo sobre as etapas de desenvolvimento da investigação, bem como a descrição dos instrumentos de coleta de dados utilizados e o tipo de análise construída. Por fim, apresenta-se como foi feita a preparação da análise para o tratamento dos dados.

5.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa que aqui se delinea, se constitui como de abordagem quantitativa e qualitativa. A escolha deste tipo de abordagem se apresenta como uma perspectiva interessante para se pensar nas relações entre representações e práticas desenvolvidas pelos docentes que atuam na Educação Infantil. O estudo demanda um olhar cuidadoso para o pensar e fazer docente, pois percebe-se que há um significado, que muitas vezes não está explícito nas falas dos participantes da pesquisa, porém, se apresentam nos comportamentos destes em interação com os colegas e crianças no cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa se coloca nesse contexto, enquanto uma atividade que localiza o observador no mundo, e, de acordo com Denzin e Lincoln (1994, p.1-3) apontando a necessidade de contextualização histórica, englobando um conjunto de práticas que ajudam o investigador a interpretar a realidade.

O pesquisador deve se guiar desse modo, por uma prática que envolverá uma multiplicidade de métodos e técnicas de investigação. Denzin e Lincoln (1994) ressaltam que esta multiplicidade de técnicas não pode se transformar em uma colcha de retalhos, mas deve consistir em uma prática na qual o investigador se posiciona diante de um determinado paradigma científico, para o orientar na investigação a ser realizada pautando-se nas questões problematizadoras da pesquisa.

A opção pela pesquisa plurimetodológica está assentada no próprio caráter das pesquisas que tomam como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, já que a complexidade do objeto da representação, demanda a utilização de instrumentos múltiplos que possam identificar

e compreender tais representações. Conforme explicita Almeida; “Este caráter plurimetodológico, que tem marcado as pesquisas em representações sociais, deve-se à necessidade imposta pela própria teoria de abarcar o objeto a partir de diferentes perspectivas”. (ALMEIDA, 2001, p.18)

Dessa forma, a pluralidade de técnicas se justifica pela complexidade do objeto de pesquisa, tentando assim captar o conteúdo e a estrutura das representações sociais dos docentes da Educação Infantil. Denzin e Lincoln (1994) ainda orientam que, pelo caráter múltiplo da investigação qualitativa, a triangulação pode ser elencada enquanto uma alternativa de validação da pesquisa. E acrescentam a metáfora do cristal para explicitar a necessidade de uma pesquisa que possa se guiar por mais que observações externas aparentes, mas que possa caminhar pela observação externa refletida nas modificações internas do objeto de estudo.

Ao falar em pesquisa a partir da teoria das representações sociais, é importante entender que o caráter plurimetodológico é inerente a este tipo de estudo. O fenômeno das representações já requer que o objeto seja cercado de todas as formas possíveis para uma maior aproximação do que se pretende pesquisar. No caso em particular desta pesquisa, que tem como fundamento a abordagem estrutural de Abric, há caminhos que precisam ser respeitados. Nesse sentido, observa-se o que este autor indica como percurso metodológico para guiar a ação.

Para Abric (1994, p 60) a investigação das representações sociais com o aporte da abordagem estrutural, deve se guiar a partir de três etapas:

- Levantamento do conteúdo da representação, realizada por meio de técnicas associativas e a entrevista. Importante associar instrumentos para diminuir a defesa e o controle que se processa em uma estrutura discursiva;
- Pesquisa da estrutura do núcleo central, organizando esse conteúdo em categorias, em seguida verifica-se as relações entre elas e suas hierarquias;
- Verificação da centralidade, na qual os elementos mais significativos são testados.

Tal indicação encaminha um percurso interessante na pesquisa aqui apontada, por esta indicar uma investigação das representações sociais que busca estabelecer uma relação entre a construção destas representações com as práticas desenvolvidas pelos docentes. É preciso construir uma pesquisa que permita o olhar além de questões aparentes, do que "possa parecer", e ir em busca dos dados que não se apresentam de imediato; também se faz importante, situar o contexto no qual se está inserido. Assim segue um panorama do lócus de pesquisa.

5.2. PANORAMA EDUCACIONAL NA PARAÍBA E CIDADES PESQUISADAS

No Brasil, do total de 58.616 creches em funcionamento, 34.451 são municipais, sendo 24.027 da esfera privada 18 da esfera federal e 120 estaduais. Quando se refere ao total de pré-escolas são 106.524 sendo 77.863 municipais, 27.604 privadas, 1.036 estaduais e 21 federais. Já na Paraíba tem-se 1.356 creches, 865 municipais, 487 privadas, 2 estaduais e 2 federais. Em relação as pré-escolas o total é de 3.989, sendo 3.189 municipais, 791 privadas, 7 estaduais e 2 federais. Tendo como base os dados de números de estabelecimentos e de docentes das cidades pesquisadas há o seguinte percentual:

Quadro 4- Quantitativo de estabelecimentos das cidades pesquisadas

| NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL | | |
|--|---------------|-------------------|
| CIDADE | CRECHE | PRÉ ESCOLA |
| Campina Grande | 113 | 260 |
| Soledade | 6 | 21 |
| Juazeirinho | 3 | 27 |
| Junco do Seridó | 1 | 5 |
| Assunção | 6 | 6 |

FONTE: INEP/ 2013

De acordo com os dados obtidos nas referidas cidades, os números de professores da Educação Infantil que estão em exercício estão assim definidos.

Quadro 5- Quantitativo de professores da Educação Infantil

| CIDADE | CRECHE | PRÉ ESCOLA |
|-----------------|---------------|-------------------|
| Campina Grande | 388 | 591 |
| Soledade | 25 | 26 |
| Juazeirinho | 9 | 43 |
| Junco do Seridó | 1 | 15 |
| Assunção | 6 | 8 |

FONTE: INEP/2013

Realça-se, portanto, que os dados do INEP não consideram professores os que atuam como auxiliares da Educação Infantil, sendo, portanto, mensurável um número maior de funções docentes nesta etapa, em especial atuando nas creches. Note-se que o fato de no censo já não ser considerado o profissional que não se caracteriza como professor é uma contradição com a própria legislação. As diversas denominações existentes ainda hoje, tais como: monitores, crecheiros, auxiliares etc., são considerados de uma forma genérica pela lei.

5.2.1 Delimitação do campo de pesquisa

Retomando a delimitação apontada na introdução, trata-se aqui do campo escolhido para a realização da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário que seja traçado o contexto no qual está delimitado o campo de trabalho. Optou-se por 5 cidades do interior paraibano sendo elas: Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó, Soledade e Campina Grande.

A pesquisa partiu do interesse inicial de análise na cidade de Juazeirinho, sendo alargado o campo de pesquisa para abranger mais cidades do interior e ampliar o olhar investigativo sobre o objeto de estudo. O número de cidades escolhido, se deu a escolha de um número viável de cidades para a realização da pesquisa, a fim de atender o tempo previsto da pesquisa. Desse modo, as referidas cidades atendem aos critérios estabelecidos:

- 5 Cidades localizadas no interior do estado da Paraíba;
- 5 Cidades localizadas dentro da mesma região geográfica da cidade de Juazeirinho;
- 1 cidade do interior com mais de 25 mil habitantes;
- 4 cidades do interior com menos de 25 mil habitantes.

Seguindo a linha de pensamento da contextualização do campo de pesquisa, em sequência apresenta-se a contextualização das cidades escolhidas.

A primeira cidade é Juazeirinho, município localizado a 200 km da capital do estado, João Pessoa e cerca de 86 km de distância de Campina Grande. Situada na microrregião do Seridó oriental, possui uma média de 22 mil habitantes de acordo com o IBGE, população estimada em 2014 de 17.737 mil habitantes, e não possui universidades sendo seus alunos em sua maioria atendidos pelas universidades situadas em cidades circunvizinhas a exemplo de Patos e de Campina Grande. A referida localidade, é cidade natal da pesquisadora, na qual foi desenvolvida a pesquisa do Mestrado em Educação da UFPB que buscou compreender as

práticas docentes desenvolvidas por educadoras pioneiras durante o processo de início da escolarização no município.

Esta pesquisa suscitou diversas inquietações acerca dos processos de escolarização e a relação com a formação de professores ao longo da história educacional, ao perceber a grande contribuição de professoras leigas para a educação local, e de como esta prática era assimilada pelas políticas educacionais no contexto estudado, o que influenciou na construção da pesquisa ora empreendida.

Figura 7- visão parcial da cidade de Juazeirinho



FONTE: Produção da pesquisadora

Em seguida a cidade de Assunção, município localizado no cariri ocidental, foi originada pelas sesmarias da família Oliveira Ledo, município que anteriormente fora denominado Estaca Zero pela sua localização no entroncamento da estrada que liga Juazeirinho ao Junco. Sua economia gira em torno da agricultura e pecuária. O município foi anteriormente distrito da cidade de Juazeirinho - PB. A cidade de Assunção está situada a 104 km da cidade de Campina Grande e 242 km de distância da capital João Pessoa.

Figura 8- cidade de Assunção - PB



FONTE: site da Prefeitura

De acordo com dados do INEP de 2014, a Educação Infantil figura em um panorama de crescimento para a esfera municipal desta cidade, apesar de ser percebido ainda uma grande presença do setor privado atuando nesta etapa. Essa cidade, dentre as cidades de menor população apresentada para coleta de dados, é a que em sua organização da Educação Infantil no município mais se diferencia das demais.

A cidade de Assunção hoje apresenta apenas unidades de Educação Infantil, onde integra turmas de creche e pré-escolas. As turmas de pré-escola foram retiradas das escolas de ensino fundamental e inseridas nos espaços construídos para funcionamento da Educação Infantil do município, integrando assim as crianças de 0 a 5 anos em um mesmo ambiente.

Dando seguimento, Junco do seridó, cidade situada na microregião do seridó ocidental com uma população estimada em 2014 pelo IBGE de 6.995 mil habitantes. O nome da cidade se deve a uma planta (junco) com mesmo nome da cidade e seridó por sua localização, a cidade é localizada na serra de Brennan e tem sua economia voltada a mineração com a extração de caulim. A cidade está localizada a cerca de 105 km de distância da cidade de Campina Grande e 243 km da capital João Pessoa - PB.

Figura 9- visão parcial da cidade do Junco do Seridó



FONTE: informativojunco.blogspot.com

Em seguida tem-se Soledade, cidade pertencente a microrregião do Curimataú ocidental, localizada a 54 km de distância de Campina Grande e 186 da capital. Possui de acordo com o IBGE, dados de 2014 cerca de 14.569 mil habitantes e não possui nenhuma universidade ou quaisquer instituições de ensino superior, sendo atendida em sua primazia pela cidade de Campina Grande.

Figura 10- Visão da entrada da cidade de Soledade

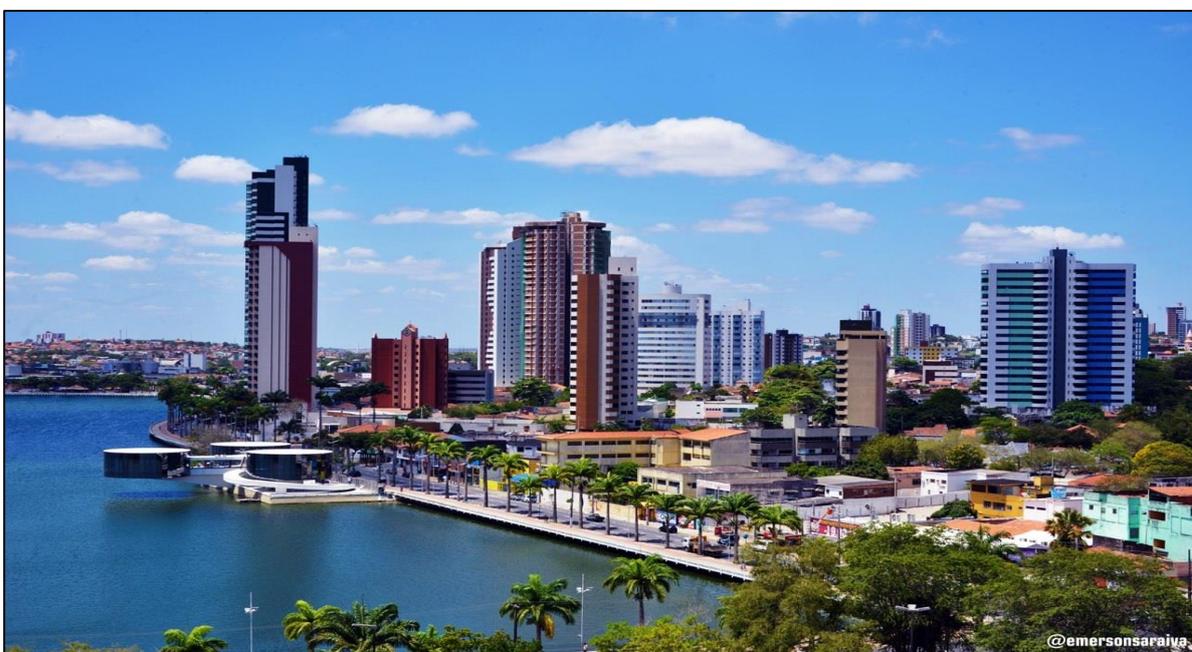


FONTE: Produção da pesquisadora

Por fim, a cidade de Campina Grande. Esta fica localizada no interior paraibano situada na mesorregião do Agreste, possui uma média populacional de 400 mil habitantes sendo a 2ª cidade mais populosa do Estado da Paraíba na qual também detém do status de grande centro universitário sendo polo de mais de 17 universidades dentre as quais duas públicas, uma delas, a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, que após o desmembramento com a UFPB é atualmente o campus central desta universidade.

Fica situada a 125 km da capital João Pessoa e é conhecida como a Rainha da Borborema. De acordo com o IBGE, a cidade possui uma população estimada em 2014 de 402.912 mil habitantes.

Figura 11- Imagem da Cidade de Campina Grande



FONTE: Site da Prefeitura Municipal de Campina Grande

5.3 A PESQUISA: SÍNTESE DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS

Este trabalho foi dividido metodologicamente em 3 etapas. Na primeira, realizou-se a análise documental (legislação e referenciais que orientam a Educação Infantil), e o estudo piloto, quando da aplicação do questionário de identificação dos sujeitos e do Termo de Associação Livre de Palavras (TALP). Bem como também, a reestruturação do TALP e reaplicação dos testes após o momento da qualificação, e a escolha dos indivíduos para a

realização da observação e entrevistas. Para prosseguir com a segunda e terceira etapa da pesquisa, adotou-se a técnica de autoconfrontação. A segunda etapa consistiu da realização das observações videogravadas da prática docente, na qual foram filmadas 4 horas/aula de oito professoras da Educação Infantil nas cinco cidades. Na terceira etapa foram realizadas as entrevistas de autoconfrontação simples com as oito professoras da Educação Infantil que tinham sido observadas. Discorre-se em seguida as três etapas.

A primeira etapa da pesquisa se constituiu como o momento de mapeamento do campo da pesquisa, escolha dos participantes, testagem do primeiro instrumento de coleta de dados. E a reaplicação do instrumento de associação livre após a aplicação do estudo piloto. Como a opção da pesquisa foi caminhar a partir da abordagem estrutural de Abric (2003, 1994) a escolha do instrumento se deu para corresponder com a opção selecionada e que possibilitasse uma primeira aproximação com as representações construídas pelas pessoas.

Abric (1994, p.60) considera como tipos de recursos utilizados para levantamento do conteúdo das representações, os interrogativos e associativos. O primeiro, consiste na apreensão da expressão do pensamento dos indivíduos, seja de forma verbal ou figurativa; o segundo, também toma como base uma expressão verbal, mas carrega em seu bojo, a tentativa de conseguir uma maior espontaneidade dos participantes.

A opção foi de iniciar a coleta com o método associativo. Portanto, foi utilizado o Questionário de identificação do perfil dos sujeitos aplicado concomitantemente com o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Segundo Almeida (2001, p.15) este instrumento consiste em apresentar a um sujeito um termo indutor, ou seja, uma palavra, frase ou expressão que corresponda ao objeto de representação investigado para que este produza palavras ou frases que indiquem sua representação do objeto. Ele tem a característica de permitir o acesso mais rápido e fácil aos elementos da representação

Para um aprofundamento da apreensão das representações foi feito o processo de hierarquização das palavras evocadas em um primeiro momento quando apresentado o termo indutor. No processo de hierarquização, é requerido ao sujeito que classifique por ordem de importância sua produção. Para Abric (2003, p. 40), "Os elementos do núcleo central não são equivalentes entre si, alguns são mais importantes que outros".

Esse processo de hierarquização, deu indicativos de quais palavras constituem o núcleo central da representação social do indivíduo, pois esse núcleo compreende elementos bem hierarquizados, no qual, um sempre se coloca como mais indispensável a constituição da

representação, que outros; estes, no entanto são chamados de periféricos, pois dão sustentação a representação.

Na **segunda etapa** da pesquisa, se deu a apropriação da metodologia da autoconfrontação. Nesse momento o material de trabalho foi organizado, bem como o recorte de participantes para seguir na pesquisa, e foi realizada as observações videogravadas das aulas das professoras. As observações foram realizadas com 8 professores da Educação Infantil, sendo 2 em cada município investigado (Juazeirinho, Assunção e Campina Grande) 1 da creche e 1 da pré-escola em cada cidade; e 1 em cada município (Soledade e Junco) 1 da creche e 1 da Pré-escola respectivamente. Tendo sido observados no total 40 hs/aula, as quais foram concretizadas 4 hs/aula da prática em sala para cada professor.

Como critérios de escolha dos professores a serem observados, foram consideradas as respostas ao teste de associação livre de palavras quando da aproximação da representação profissional de ser professor, e a aceitabilidade na participação da segunda e terceira etapas. A observação prosseguiu com a gravação em vídeo e registro escrito (observações pertinentes feitas no diário de campo) de 4 hs/aula de cada professor. A gravação foi feita com uma filmadora e tripé instalados antes do início da aula de cada professor. As filmagens se deram com autorização do docente, e sendo explicitado que estas não seriam divulgadas, apenas vistas pelo pesquisador para análise e descrição das aulas, e entregue ao docente após a entrevista. Esta autorização foi previamente requerida ao docente observado, bem como explicitado como se daria tal gravação a este.

A aproximação com os docentes foi feita com o auxílio das coordenadoras da Educação Infantil e das secretárias de Educação municipais. As gravações retornaram 40 horas de filmagem da prática docente. Cada gravação foi entregue em um CD ao professor correspondente ao final das entrevistas. Das gravações, foram selecionadas apenas 30 minutos de cada professor, sendo descartadas mais de 3 horas das gravações de cada docente.

As observações realizadas nesta etapa, se caracterizaram como sistemáticas, por se constituir por pontos previamente estabelecidos em um roteiro estruturado a partir da análise dos dados da associação livre que foi levado ao campo. A gravação foi feita no horário da aula, que na Educação Infantil tem a duração de 4 horas, o roteiro auxiliou na seleção das situações de trabalho das professoras quando do momento da observação videogravada, seleção feita no momento posterior à gravação. O Registro das atividades realizadas em sala pela professora ocorreu por meio da gravação e também pelo uso do diário de campo, no qual foi feita a

anotação da data e horário em que esta visita ocorreu e alguma particular atividade que chamou atenção para auxiliar no recorte da situação de trabalho.

Alves-Mazzotti (et. all. 2004, p.165) afirma que existem as observações estruturadas e não estruturadas. Na observação estruturada, ou sistemática;

[...] os comportamentos a serem observados, bem como a forma de registro, são preestabelecidos. São geralmente usadas quando o pesquisador trabalha com quadro teórico a priori que lhe permite propor questões mais precisas, bem como identificar categorias de observação relevantes para respondê-las. (2004, p.165)

O roteiro pré-estabelecido que foi levado ao campo durante a observação sistemática foi construído a partir dos resultados da análise do TALP, no qual foi possível categorizar entre três tipos de representações sociais do ser professor (a) na Educação Infantil: afetiva, profissional e identitária. Nesse roteiro, foram elencados pontos de aproximação da prática que guiariam o olhar do observador atento ao momento da observação videogravada para posterior recorte das situações de trabalho, já que no momento da observação a gravação foi feita de todo momento da aula.

Na **terceira etapa** da pesquisa, foi o momento da entrevista de autoconfrontação simples. Duarte (2004) concorda com Abric (1994) ao discutir sobre o rigor no procedimento de aplicação da entrevista, e fala que ela constitui como um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas qualitativas e chama atenção para a questão do rigor quando da utilização deste instrumento. Ela enfoca a entrevista como importante para mapear práticas e que utilizar-se deste instrumento não é uma tarefa "banal".

Para Abric (1994), a entrevista é uma técnica que se traduz principalmente por ser uma produção fruto de um discurso do sujeito, e por essa razão, é uma atividade complexa e em algumas pessoas é mais difícil de mensurar o que está sendo verdadeiro e dito de forma espontânea. Mas essa relação também é uma interação, onde os discursos são construídos através da interação entre entrevistando e entrevistado. Para ele, sua utilização pressupõe uma análise de conteúdo e para superar os limites existentes nesta técnica, ela deve ser usada em conjunto com outras complementares, reafirmando assim o caráter plurimetodológico da pesquisa em representações sociais.

As entrevistas se constituem em uma interação humana que, segundo Szymanski; (2010, p.87), afetam pesquisadores e entrevistados, sendo esta uma condição inerente desta técnica. A entrevista pode se organizar tal como um jogo, no qual o pesquisador deve utilizar bons artifícios para que consiga obter dados relevantes durante sua investigação. Como Voldman: (1996, p.37) aponta, “[...] a entrevista é um jogo de esconde – esconde [...]”.

Nesse sentido a proposta das entrevistas de autoconfrontação simples se adéquam melhor ao propósito de uma pesquisa aqui pretendida. É interessante atentar para o contexto social ao qual o entrevistado está inserido. Szymanski (2010, p.23) afirma: “É importante, também, nunca perder de vista que os entrevistados numa pesquisa estão sempre situados num ambiente social [...]”.

A entrevista de autoconfrontação simples, de acordo com Fanta e Vieira (2003) consiste na interação entre pesquisador e participante, em que visualizando as situações de trabalho filmadas e assistidas pelo participante, produzem um diálogo em que o participante tem a possibilidade de refletir acerca da sua prática e também repensar ações. Nessa interação o pesquisador intervém direcionando o diálogo com o docente. Na entrevista de autoconfrontação simples realizada nessa pesquisa, foram selecionadas 5 situações de trabalho de cada docente para ser analisada durante cada entrevista. Dessa forma, foram realizadas 8 entrevistas, cada uma com 5 situações de trabalho analisadas. No total foram 40 situações de trabalho levadas para análise dos docentes participantes.

Na entrevista, cada participante analisava cada situação apresentada, que tinha duração de cerca de 5 minutos cada. O participante assistia a situação de trabalho e após a apresentação, comentava o que tinha visto. Ao final da apresentação das 5 situações de trabalho, foram feitas 3 perguntas aos docentes acerca de seu entendimento sobre: Educação Infantil, ser professor da Educação Infantil, e ser criança.

5.3.1 O questionário de identificação do perfil dos entrevistados

Para traçar o perfil dos participantes, foi elaborado o questionário de identificação. Neste modelo apresenta-se elementos que se entende ser de grande importância para a caracterização dos participantes, pois esboçam um percurso formativo e de contexto social no qual os professores estão inseridos.

Quadro 6- Questionário de identificação do perfil dos sujeitos

| | | | |
|------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|--|
| Idade: | | Sexo: | |
| Formação inicial | | | |
| Ensino superior - Graduação () | Magistério nível médio () | Outro curso () Especificar: | |
| Ano de conclusão: | | Instituição: | |

| | | |
|---|-----------------------------|-------------------------|
| Pós Graduação: | Sim () | Não () |
| No caso de sim especificar o curso: | | |
| Ano de conclusão: | Instituição: | |
| Atuação como docente | | |
| Tempo de atuação como professor: | Tempo na Educação Infantil: | |
| Etapa da Educação Infantil em que leciona atualmente, especificar se pública ou privada, zona urbana ou rural. | | |
| Creche () | Pré-escola () | Pública () Privada () |
| | Zona urbana () | Zona rural () |
| Professor efetivo | Sim () | Não () |
| Município em que atua: | | |

FONTE: Produção da pesquisadora

O questionário de identificação do perfil dos participantes se coloca como elemento valioso para o estudo das representações, pois ele irá modificar possíveis relações entre as características dos indivíduos e as representações sociais. É através deste que se pensa no contexto que está imerso os participantes da pesquisa e que tal contexto influencia no pensamento destes.

5.3.2 Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)

O TALP é um método inspirado em trabalhos desenvolvidos por Vergés. Este considera dois indicadores: a frequência e a ordem de evocação. Abric (2003) ampliou a percepção da utilização deste instrumento e o reestruturou a partir de dois momentos que considera importantes no processo de apreensão das representações sociais.

No primeiro momento deveria ser solicitada a evocação de palavras ou expressões a partir de um termo indutor; no segundo momento, seria realizada a hierarquização pela ordem de importância das palavras evocadas no primeiro momento. Esse processo de hierarquização feita pelo próprio participante, dá a possibilidade de uma reflexão deste, sob as palavras evocadas anteriormente.

Abric (2003) entendia que esse processo é necessário para a compreensão do sistema central e periférico da representação, já que a evocação inicial não garante a correspondente importância das palavras que foram evocadas no primeiro momento. É necessário o repensar

da atividade, para que ele estabeleça a ordem de importância daquela palavra em seu cotidiano. Segundo Alves-Mazzotti (2002, p.21):

Dada a importância do NC, várias técnicas têm sido desenvolvidas para sua identificação. Todas as técnicas procuram levar em conta três características do NC que permitem distingui-los dos outros elementos. da representação: valor simbólico, poder associativo e saliência.

Esta última característica elencada por Alves-Mazzotti (2002) é para Abric, uma propriedade do NC, porém a autora entende que esta propriedade pode ser tida enquanto função já que ela assegura a continuidade da representação. Tendo em vista a apreensão dos elementos do núcleo central para se entender as representações sociais das professoras da educação infantil, foi elaborado o teste de associação livre no sentido de buscar uma primeira aproximação com os elementos que constituem as representações das professoras.

Nesse sentido, voltou-se ao aporte da literatura estudada, bem como aos objetivos da pesquisa para construir, os termos indicadores que melhor poderiam categorizar esse estudo. Assim, foram elencados três termos indutores, que sintetizam a perspectiva em perceber qual a visão dos docentes da Educação Infantil sobre ser professor nesta etapa.

Quadro 7- Termos indutores do TALP

| Termo indutor 1 | Termo indutor 2 | Termo indutor 3 |
|------------------------|--|------------------------|
| Educação Infantil | Ser professor(a) na Educação Infantil | Criança |

FONTE: Produção da pesquisadora

A aplicação do questionário de identificação dos participantes e do teste de associação livre, foi realizado pela própria pesquisadora pessoalmente. A aplicação foi feita nas 5 cidades elencadas no recorte do campo. Foram elas: Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó, Soledade e Campina Grande. O quantitativo de testes aplicados foi de 86 questionários no total. Algumas observações quando da aplicação do questionário precisam ser apresentadas. Foi percebido que as professoras da pré-escola não demonstraram dificuldades ao responder o questionário de identificação e o teste de associação livre.

Com relação as professoras da creche, estas demonstraram algumas dificuldades em responder, pois algumas diziam não entender como deveriam responder. A pesquisadora se posicionou de forma a apenas dar orientações sobre o questionário e o teste, sem discutir a sua percepção com relação aos termos. Cada grupo de professoras, ou seja, da creche e da pré-

escola, respondeu a 1 questionário de identificação e 1 teste de associação livre, contendo os três termos apresentados anteriormente e deveriam responder aos 3. A aplicação dos dois instrumentos foi realizada no mesmo dia.

5.3.3 Autoconfrontação como técnica para apreensão das representações sociais de ser professor (a) da Educação Infantil

Em se tratando do procedimento de autoconfrontação, interessante situar um pouco de suas origens para entender como surge e qual sua relevância para a pesquisa desenvolvida. A autoconfrontação se remete a um procedimento metodológico que foi introduzido nos estudos da psicologia do trabalho a partir da referência teórica de Vigotsky e Baktin. A autoconfrontação foi inicialmente criada por Fajta (1997). A técnica foi criada a partir da filmagem de dois condutores de trem de alta velocidade e consiste de duas etapas.

No primeiro momento o condutor analisa sua própria conduta ao se ver nas cenas gravadas pelo pesquisador. Já no segundo momento, há um cruzamento entre as falas dos dois condutores e as cenas apresentadas nos vídeos; tais cenas são analisadas através do diálogo no momento da interação entre pesquisador, indivíduo 1 e indivíduo 2. A partir dessa primeira utilização da técnica em um contexto de trabalho particular, tem-se uma reconfiguração e reformulação deste procedimento metodológico. Esta reformulação da técnica de autoconfrontação e também o alargamento de sua utilização para utilização no campo da psicologia do trabalho é feito por Yves Clot. Ele entendia o conceito de atividade de forma mais ampla.

Para Clot (2001, 2006, 2010) essa técnica possibilita reflexão e transformação aos sujeitos que dela participam. Importante pontuar que nesse campo o indivíduo aparece como ativo diante das relações estabelecidas em seu meio. Nesse sentido, a clínica do trabalho segundo Clot, estuda as transformações na organização do trabalho. Ela se divide em duas correntes principais: a psicodinâmica do trabalho "construída na metamorfose entre a psicopatologia do trabalho em psicodinâmica do trabalho (CLOT, 2001, p.2)" pautando-se na psicanálise; e a clínica da atividade, que "aborda a subjetividade no trabalho"(CLOT, 2001, p.2) compreendendo a relação entre atividade e a subjetividade como foco principal de análise, situa-se na corrente histórico cultural e na linguística. Fajta e Vieira (2003, p.28) explicam que,

O termo "clínica da atividade" representa uma abordagem da análise do trabalho centrada em uma perspectiva dialógica e do desenvolvimento, que busca intervir na situação favorecendo transformações na atividade e restabelecendo o poder de agir dos coletivos de trabalho. (FAITA, VIEIRA, 2003, p.28)

A perspectiva adotada pela clínica da atividade está pautada na dialógica de acordo com o aporte teórico Baktiniano, que pressupõe um debate de opiniões a partir do confronto com o concreto da ação, instrumento de reflexão do indivíduo participante. Faita e Vieira (2003) acrescentam que diante dessa perspectiva que toma como base a discussão de Baktin, o dialogismo se torna foco principal para o desenho metodológico na análise do trabalho dentro da clínica da atividade.

Brasileiro (2011, p. 205) aponta que a clínica da atividade formada por Clot, Faita e Noroudine objetivam estudar o trabalho em situações de interação e tentam "restabelecer o poder de agir da coletividade". Importante destacar também que seu principal objeto de análise é a linguagem na "perspectiva dialógica e interacionista".

Brasileiro (2011) também mostra que dentre os pesquisadores no Brasil, alguns autores têm incentivado a produção de pesquisas que utilizam da autoconfrontação em sua metodologia de trabalho para analisar o fazer docente. Como exemplo temos o grupo ALTER/LAEL, formado principalmente pelos professores Machado (PUC-SP), Lousada (USP) e SOUZA-e-SILVA (PUC-SP). A autora ainda acrescenta que estes estudos,

[...] revelam o potencial da autoconfrontação na tarefa a que se propõe, mostrando que ao analisar o fato vivido, os professores fazem alusão ao trabalho prescrito e ao real, para poderem interpretar suas ações. E que, ao interpretá-las, eles realizam um movimento de busca de autoconsciência a partir da alteridade, além de um interesse veemente de ressignificação do fazer. (BRASILEIRO, 2011, p. 206)

Destarte a citação feita acima, é relevante para nossa discussão pontuar a questão do trabalho prescrito e real na busca pela prática docente e sua relação com a representação social dos (as) professores (as) na Educação Infantil. Põe-se em destaque a "ressignificação do fazer" como elemento de possibilidade na transformação das práticas. O pensar sobre sua atividade partindo do olhar para si mesmo, ou seja, ao se ver em ação a partir das cenas gravadas, traz em si uma possibilidade de reflexão por parte do indivíduo participante da pesquisa sobre seu fazer. Esta atitude reconhece o indivíduo como ativo e principal agente de mudanças dentro do ambiente de trabalho.

Desse modo, fica claro o indicativo de uma formação contínua para os professores, elencado pela autora como uma contribuição da utilização da autoconfrontação com os

docentes. Esse papel por ela enfatizado como uma proposta de uso da autoconfrontação na formação continuada dos professores, objetiva ir além da limitação na utilização dessa técnica nas pesquisas acadêmicas. Para Brasileiro (2011) a potencialidade da autoconfrontação auxiliaria na reflexão dos professores e posterior transformação de sua prática, por essa razão seu uso na formação continuada seria enriquecedor.

Outro conceito discutido dentro do espaço da clínica da atividade que é pertinente, se refere ao conceito de trabalho: **prescrito, realizado e real**. Uma importante contribuição da discussão de Clot sobre a psicologia do trabalho a partir da clínica da atividade é sua distinção entre a tarefa prescrita e o real da atividade, no qual rompe a visão de adaptação do indivíduo ao trabalho.

Esta visão aponta na verdade, a reconstrução da atividade por este sujeito reconhecidamente ativo, e indica também o alargamento da noção de atividade quando propõe o que denominou de real da atividade, transcendendo assim o trabalho prescrito e o real. Desse modo, a perspectiva de trabalho proposta por Clot, focaliza as dimensões do **prescrito**, fazendo a ligação com a proposta desta pesquisa, está entendido como o que está posto ao docente para ser feito em sala de aula; o **realizado**, ou seja, o que este realmente faz em seu cotidiano e o **real**, as atividades contrárias, o que se deixou de fazer ou foi impedido, as tensões vivenciadas no ambiente de trabalho.

Para este autor, atividade é "aquilo que se faz para não fazer o que tem que ser feito ou ainda o que se faz sem desejar fazer. Sem contar o que deve ser refeito". [...] (CLOT, 2001, p.6). A atividade situaria então para além do fazer, incluindo o que se deixou de fazer, o que não consegue fazer mesmo tentando, aquilo que sonha realizar em outra oportunidade. A essa compreensão de atividade, Clot chama de real da atividade.

Essa visão retoma uma crítica ao taylorismo dos anos de 1930. Existe a percepção que há uma "amputação" do trabalhador no sentido de limitação do poder de agir. Diante do objetivo da clínica da atividade em se debruçar sobre o coletivo de trabalho, fica clara a importância da autoconfrontação como técnica que possibilita refletir sobre a atividade a partir do próprio indivíduo, possibilitando que este participante também reflita sobre si mesmo nesse processo.

De acordo com Rodrigues (2010, p.57, 58) a autoconfrontação como é desenvolvida pela clínica da atividade, "tem como princípio norteador fazer da atividade passada do trabalhador o objeto de sua atividade presente, através dos comentários/avaliações realizados na situação de interação entre pesquisador e trabalhador".

Esta interação é desenvolvida a partir de um conjunto de elementos que compõem a metodologia de pesquisa com autoconfrontação. A clínica da atividade desenvolve metodologicamente suas pesquisas com autoconfrontação a partir de cinco fases abaixo descritas segundo Rodrigues (2010, p.58):

1. Formação do grupo de análise
2. Filmagem de situações de trabalho previamente selecionadas
3. Autoconfrontação simples (ACS)
4. Autoconfrontação cruzada
5. Retorno ao coletivo de trabalho

Os trabalhos que vem sendo desenvolvidos na França surgem da própria demanda dos trabalhadores nas instituições, que sentem a necessidade de mudança em seu trabalho e escolhem os grupos participantes para a realização da autoconfrontação. Neste trabalho, a demanda de realização da autoconfrontação surge da pesquisadora em agregar uma técnica que possibilite ir além do olhar externo feito pelo pesquisador, mas dá voz aos participantes para possibilitar uma reflexão da, e sobre sua prática, o que favorecerá a construção de uma nova visão da atividade docente na Educação Infantil.

Em se tratando do momento anterior da autoconfrontação, percebe-se a indicação do autor, da etapa de formação do grupo que irá se analisar, e da filmagem do indivíduo em atividade. Esta filmagem é realizada pelo pesquisador no momento da observação, no caso desta pesquisa, através da observação do professor em sala de aula. Dessa observação, são selecionadas situações de trabalho da gravação para que possam ser levadas para a terceira etapa, que é o momento da autoconfrontação, ou como convencionou-se denominar de entrevista de autoconfrontação. Esta, que se divide em dois tipos: a simples e a cruzada

Segundo Clot (2001) a autoconfrontação simples consiste na apresentação ao professor, de cenas gravadas e também selecionadas pelo pesquisador quando da observação da prática deste em situação de trabalho. Este momento é de reflexão do professor e do pesquisador a partir das cenas observadas por ambos e apresentadas pelo pesquisador no momento da entrevista. Fanta e Vieira (2003, p.33) explicam a autoconfrontação simples como "[...] o momento da produção de um discurso que se refere as sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam".

Já a autoconfrontação cruzada, tem o objetivo de reunir dois professores e fazer que estes reflitam sobre suas práticas dialogando no momento da apresentação das cenas dos professores. Cada professor irá refletir sobre a prática do outro e a sua também, estabelecendo

entre eles um diálogo que se pretende enriquecedor para o olhar de sua prática, e posterior transformação dos indivíduos envolvidos.

Faita e Vieira (2003, p.34) afirmam que a autoconfrontação cruzada, "[...] é o espaço tempo, ou seja, um cronotopo um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo que se enquadra no 'in-formulado' pode ser encontrado e revelado paralelamente ao processo iniciado pelo procedimento". Ainda se tratando da metodologia de autoconfrontação cruzada, ela se estrutura em três fases de acordo com Faita e Vieira (2003, p.29);

1. Constituição do grupo de análise;
2. Realização das autoconfrontações simples e cruzadas;
3. A extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional;

Para os autores, é importante a escolha do grupo que será analisado e que terão sua prática filmada para posterior confrontação, bem como de seu consentimento nesta participação. As cenas são gravadas tendo em vista a maior proximidade entre as situações da prática dos indivíduos, observando o que os autores chamam de "contrapartida discursiva da atividade", se atendo a uma variedade de situações que possam dar conta da multiplicidade de práticas.

De acordo com Rodrigues (2010) o momento da autoconfrontação possibilita uma "conscientização pelo viés da verbalização e da confrontação das diferentes maneiras de fazer e dizer a atividade, apoiando-se no instrumento do vídeo". (p.59). O vídeo atua como objeto que favorece o olhar do indivíduo sobre si mesmo. É a partir da observação de sua prática que, ele pode pensar sobre sua ação a partir de sua reflexão e instigado também pelo pesquisador.

A fecundidade na prática da autoconfrontação para Brasileiro (2011, p.212) reflete na "reinterpretação das dimensões do trabalho já que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito. Surge, assim, o trabalho representado, através da reflexão do trabalhador sobre sua atuação". Para o sucesso da técnica é relevante também a postura do pesquisador. Atenta-se para a contribuição do analista na escolha das cenas para uso no momento da autoconfrontação, bem como de seu papel não ser confundido com os demais participantes. Ele precisa marcar sua presença no diálogo instigando o indivíduo a reflexão e dialogando com este.

Para Faita e Vieira, "É necessário então que o analista projete uma visão límpida ao futuro do diálogo, em relação com objetivos claros, para jogar com toda imparcialidade possível o seu papel de onisciente e onipresente". (FAITA, VIEIRA, 2003, p.62). A autoconfrontação

aparece como uma possibilidade para o estudo da formação docente e em especial nesta pesquisa, as representações sociais do ser professor na Educação Infantil.

Algumas pesquisas já assinalam na direção de utilizar esta técnica no estudo do trabalho docente. É o caso do grupo ALTER (Análise da linguagem trabalho educacional e suas relações) coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Rachel Machado da PUC de São Paulo. De acordo com Rodrigues (2010) o estudo com a autoconfrontação é desenvolvido também pelo grupo ATELIER da PUC- SP e pelos grupos LAF (Langage Action et Formation) da Escola de Genebra, ERGAPE (Ergonomie l'Activités Personnels de l'Education) de Marselha e a clínica da Atividade CNAM (Conservatoire des Arts et Metiérs) em Paris.

Faita e Vieira (2003) indicam a potencialidade da utilização da autoconfrontação e acrescenta que não se deve restringir este procedimento apenas as trocas verbais. É preciso ultrapassar tal visão limitadora. Dessa forma sugere que,

O diálogo tomado como atividade languageira, não pode somente ser analisado como enunciado produzido, é preciso também desencadear um processo de contradições imediatas entre o visto e o representado, no qual a ação e a atividade possam aparecer. A experiência de autoconfrontar-se não é consensual e a polêmica funciona como um instrumento que permite desenvolver um procedimento que não é o do comentário, mas um funcionamento dialógico interior em direção a enunciações que o autoconfrontado não poderia destravar sem a presença de um texto visualizável (imagem, fala...) que o força a ajustar os seus ditos com os seus feitos. (FAITA E VIEIRA, 2003, p.43)

Tomando como base a fala dos autores acima, há a percepção de duas centralidades no ato da autoconfrontação: O papel do pesquisador no ato da entrevista de autoconfrontação e o vídeo como suporte para reflexão neste momento. Destaca-se também o caráter de contradição gerado pela ação vista nas cenas gravadas, e o diálogo estabelecido a partir de como o indivíduo pensa e age.

Reflexão esta que para os autores é gerada no diálogo a partir da relação em se ver na ação que pode ser divergente do pensamento relatado por este indivíduo ao se expressar. Este confronto entre pensamento e ação, e as inquietudes geradas pela autoconfrontação, são vistas como positivas para o momento de transformação da prática que pode se desencadear posteriormente. E esta contradição seria elemento gerador da reflexão, o que enriquece a entrevista de autoconfrontação.

Retomando o foco central da utilização da autoconfrontação de acordo com Faita e Viera (2003) enfatiza-se que o objetivo é, restabelecer o poder de ação do coletivo e possibilitar as transformações possíveis a partir dos participantes. Desse modo os autores propõem um guia

de ação. Em seu guia destaca cinco fases. Sendo elas: filme, autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada, retorno ao meio de trabalho e apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa. De forma resumida e para deixar mais clara a apresentação das fases, foi exposto no quadro a definição dos autores para cada etapa.

Quadro 8- Guia de ação na pesquisa com autoconfrontação.

| Fase | Natureza | Característica |
|--|--|---|
| Filme | Imagens. | Seleção de cenas montadas a partir do conhecimento do pesquisador. Primeira fonte de significações concretas. |
| Autoconfrontação simples | Produção de um discurso (texto) Interação Protagonista e Pesquisador. | Discurso/texto produzido a partir da observação. Comentários. Respostas ao pesquisador. Segunda fonte de significações concretas. |
| Autoconfrontação cruzada | Produção discursiva contextualizada. Relação dialógica protagonista 1 e 2 e pesquisador. | Integra a primeira e segunda fases. Desenvolvimento do objeto e dos sujeitos envolvidos. |
| Retorno ao meio de trabalho | Produção resultante das etapas anteriores. | Diferentes usos. trocas, formação continuada etc... |
| Apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa | Análise | Implicações conceituais metodológicas e epistêmicas. interface atividade/discurso. |

FONTE: FAITA e VIEIRA, 2003, p.44-45.

Baseando-se nas indicações dadas por Faight e Vieira (2003) e também por Clot (2001, 2006, 2010) que versam sobre a técnica da autoconfrontação, e também a partir dos objetivos desta pesquisa, foi construída uma estruturação para o uso da autoconfrontação como procedimento metodológico neste trabalho. Em destaque, se coloca que, nesse trabalho optou-se por fazer uso da técnica de autoconfrontação simples, não utilizando o cruzamento das autoconfrontações entre os participantes. Para melhor ilustrar foi organizado um quadro que está apresentado abaixo, no qual pode-se visualizar as etapas desenvolvidas nesta pesquisa.

Quadro 9- Guia de uso da autoconfrontação na pesquisa

| Etapa | Detalhamento |
|---|---|
| Constituição do Grupo de professores participantes. | Escolha baseada nas respostas dos professores ao TALP e na aceitação em participar das etapas. |
| Observação das aulas e filmagem. | Observação realizada em salas de creche e pré escola com a duração de 4 h/aula para cada professor. Total de 40 h/aula. |

| | |
|--|---|
| Entrevista de autoconfrontação simples | Seleção de cenas pelo pesquisador e escolha do local da entrevista. Gravação de voz no ato da entrevista. Duração 2 h cada. |
| Transcrição e análise das entrevistas. | Transcrição da entrevista de autoconfrontação a partir da gravação de voz realizada neste momento. |
| Retorno ao coletivo | Construção de texto após a entrevista e entrega da gravação aos professores. Apresentação da pesquisa ao coletivo participante. |

FONTE: produção da pesquisadora.

Este guia orienta na construção das etapas 2 e 3 da pesquisa. O roteiro também ajuda a estruturar uma construção mais particular de se apropriar da metodologia de autoconfrontação, no que se refere ao uso desta metodologia na pesquisa em representações sociais.

5.3.4 A observação e a entrevista de autoconfrontação

Como explicitado anteriormente, para levantamento de dados na segunda e terceira etapa da pesquisa, foram escolhidos dois instrumentos. O primeiro foi a observação videogravada. Para a observação, foi estabelecido um roteiro construído a partir da análise do teste de associação livre de palavras e tinha como base seis (6) pontos orientadores.

Os pontos orientadores do roteiro foram: **Dinâmica de trabalho, acolhida, rotina estabelecida, o cuidar e educar na prática docente, atividades desenvolvidas e o brincar na prática, tempo e espaço na Educação Infantil.** Para Laville e Dionne (1999, p.177) a observação é um instrumento privilegiado para o contato com o real, mas que precisa ser construído com rigor e nesse sentido não pode ser apenas uma "contemplação passiva" mas deve se constituir como um "olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese".

Os pontos orientadores da prática docente foram estruturados a partir das dimensões de sentido atribuídas pelos docentes na primeira etapa. Estas dimensões guiavam a representação social dos professores sobre o ser professor centralizando a dimensão afetiva e aproximação de amor como núcleo central.

A observação videogravada foi realizada com uma câmera filmadora e um tripé, tendo sido este momento realizado pela própria pesquisadora, o que possibilitou um outro olhar sob a prática e anotações do que se percebia durante a ação docente em sala com as crianças. Este olhar favoreceu a análise e posterior recorte de situações de trabalho que melhor se adequavam aos objetivos do trabalho.

Em segundo lugar, foi utilizada a entrevista de autoconfrontação simples, realizada entre pesquisadora e participante, na qual foi possível ter uma maior aproximação com o pensamento docente e sua reflexão sobre a prática realizada, assim como a tomada de consciência dessa ação. A entrevista aconteceu em local escolhido pelo participante, e foi marcada com antecedência pelo pesquisador em conformidade com o participante, após o momento da observação videogavada.

Na entrevista, foi apresentada a filmagem feita e editada pela pesquisadora ao participante. Esse momento foi pausado em diversos momentos a pedido dos participantes não apenas quando do término de cada cena, mas quando o participante sentia necessidade de se expressar. Ao final da entrevista, o participante respondeu a três (3) perguntas.

O momento da entrevista de autoconfrontação simples foi encarado de diversas formas pelos participantes. Alguns se mostraram apreensivos e estranhos a ideia de se verem na tela. Outros adoraram a experiência e afirmaram que foi enriquecedor e ajudou bastante para rever sua prática. Alguns inclusive choraram no momento da entrevista, fato que justificou a pausa para água e acalmar o participante para que se pudesse concluir a entrevista.

É importante mencionar que o momento da entrevista teve um impacto em cada um dos participantes, o que se considera positivo pois a transformação pode surgir a partir do repensar de sua ação, quando ela lhe marca de alguma forma.

Desta forma, pode-se dizer que tais instrumentos foram valiosos para o aprofundamento do conhecimento da estrutura e do conteúdo das representações sociais e possibilitou relacionar as representações e práticas construídas, bem como a influência entre as representações e práticas e entre as práticas e as representações. Mas, também foi importante no sentido de observar que houve possibilidade em interferir positivamente nas práticas docentes por meio do diálogo e reflexão sobre suas visões construídas socialmente.

5.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA¹¹

Os participantes da pesquisa se constituem de professores e professoras da Educação Infantil que atuam no interior paraibano nas cidades de Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó,

¹¹ A discussão da caracterização dos participantes encontra-se nos capítulos 5 e 6.

Soledade e Campina Grande. Alguns critérios foram estabelecidos para sua inclusão na pesquisa:

- ✓ Ser professor ou professora da Educação Infantil;
- ✓ Estar atuando em sala com crianças de 0 a 5 anos no período da pesquisa;
- ✓ Aceitar participar da pesquisa

Importante mencionar que durante a aplicação do piloto, foram aplicados questionários no ambiente de trabalho dos professores (as), no momento de intervalo dos docentes. Diante de algumas dificuldades na aplicação do piloto, e na intenção de alcançar um número maior de docentes, foi escolhido reaplicar os questionários durante a formação continuada dos professores nas respectivas cidades. Essa ideia surgiu a partir da conversa com os coordenadores que sugeriram essa possibilidade.

Desse modo, responderam os questionários e testes de associação livre de palavras, 86 professores (as), dos quais, 42 atuam em creches, 40 em pré-escolas, e 4 não informaram a etapa em que atuam. Salienta-se que, alguns professores não se denominaram como tal ao responder o questionário, mas como auxiliares ou monitores, ou ainda, regente de classe, essa identificação se refere aos que atuam nas creches.

Nesse sentido, tomou-se a decisão de incluí-los na pesquisa, por estarem eles assumindo papel de docente, responsável pela sala em que trabalhavam, e não de auxiliares, já que eram estes os responsáveis pela turma. Esta decisão foi tomada a partir da evidência quando em contato com a vivência na prática das creches, que os professores “oficiais” em algumas cidades atuam apenas em um turno, ficando a cargo do auxiliar, que na verdade atua como docente¹², o horário integral de contato e trabalho com as crianças.

Portanto, no ambiente das creches, auxiliares e professores foram requeridos a responder os questionários, bem como os professores das salas de pré-escolas públicas também privadas.

5.5 A PREPARAÇÃO DA ANÁLISE

A proposta está assentada na construção da análise sobre dois enfoques; via análise de conteúdo a partir da perspectiva teórica de Bardin (2010) e a partir da análise fatorial e por correspondência, utilizando o software trideux. A análise de conteúdo permite a observação e

¹² É mencionado no RCNEI a função genérica de professor para categorizar os profissionais que atuam na Educação infantil.

análise do conteúdo manifesto e latente, através da análise das palavras evocadas aos termos indutores. A análise de conteúdo é entendida como;

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2010, p.33)

Esta análise possibilita apreender o conteúdo das representações que se fundam na comunicação. Este tipo de análise favorece ir além do conteúdo manifesto, mas, chegar a um nível mais denso na apreensão do conteúdo. Conforme explicita Minayo (2006, p.308): "[...] a análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material."

A análise temática foi a modalidade escolhida tendo em vista a pretensão com objeto de estudo já explicitada. A construção das unidades de análise se deu apoiada no referencial de estudo bem como da análise dos documentos legais da Educação Infantil. Segundo Bardin (2010) a análise de conteúdo demanda 3 etapas. Portanto a análise do material foi orientada por estas etapas a saber: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na primeira fase, foi realizada a leitura flutuante para constituição do corpus da pesquisa de acordo com os objetivos delimitados. Na segunda etapa, foi feita a exploração do material, organizando os dados para inserção no software trideux¹³. Como o software não classifica por ordem de importância, essa relação foi feita manualmente. Por fim, na terceira etapa, foi feito o tratamento dos resultados categorizando-os e analisando-os a partir do referencial estudado.

A análise fatorial e por correspondência, feita através do uso do software Trideux, trouxe a possibilidade de analisar as relações entre as representações que se apresentam dividindo o grupo docente em duas posições. Nessa análise, foi construído o plano fatorial no qual se discute as relações entre as representações sociais docentes, a partir das variáveis; idade, formação, tempo e etapa em que atuam. Nesse momento, se discute as relações entre as representações e os possíveis grupos de entendimento a partir da representação gráfica que o plano oferece para análise, o que indica algumas oposições que se estabelecem ao pensar os termos indutores.

De acordo com Cibois (2006) a análise fatorial é uma técnica estatística que permite através da representação gráfica, ver os conflitos entre as características dos indivíduos,

¹³ Para inserção no software, é necessário reduzir as palavras a 10 caracteres. A frequência inserida foi de 4 ou mais.

estabelecendo relações entre as variáveis. Esta análise é relevante neste contexto, por permitir estabelecer relações entre os participantes a partir das variáveis escolhidas, o que possibilita indicar diferenças e oposições dentro de um mesmo grupo de participantes.

6. EM BUSCA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesse capítulo são analisadas as respostas do teste de associação livre de palavras - TALP, com o auxílio do software Trideux. A discussão se inicia com a descrição de como foi realizado o estudo piloto, o qual teve o intuito de testar os termos indutores da pesquisa. O piloto também auxiliou nos encaminhamentos metodológicos tomados posteriormente, com a reformulação dos termos indutores escolhidos e a reaplicação do TALP.

Em seguida, são retomados os conceitos elencados pelos autores e pelos referenciais legais da Educação Infantil, que auxiliam na construção dessa análise. Logo após, apresenta-se a indicação dos procedimentos de análise do TALP, bem como a construção das unidades de análise elaboradas a partir da apreensão do campo semântico e estrutural das palavras evocadas e hierarquizadas pelos professores. Sendo estes, portanto, ponto de partida para guiar a discussão dos tópicos seguintes. A discussão do perfil docente, construído a partir da análise do questionário de identificação segue em sequência; esse perfil foi elaborado tomando como referência todos os participantes do TALP.

Os tópicos posteriores, se organizam em torno da apreensão do conteúdo e estrutura das representações sociais, construída com base nos três termos indutores: Educação Infantil, Ser professor da Educação Infantil e Criança. É discutida a relação entre as representações sociais das professoras e o perfil docente, traçando diferenças e oposições entre as representações por meio da análise fatorial e por correspondência possibilitada através do software Trideux.

6.1. O ESTUDO PILOTO

O objetivo inicial da realização do estudo piloto, foi o de testagem dos termos indutores, assim como de se aproximar das representações sociais das professoras de Educação Infantil, além de delimitar melhor o campo de pesquisa e os participantes que dela fariam parte.

Foram elencados inicialmente três termos indutores. Os termos escolhidos estavam voltados ao significado da Educação Infantil, e a variação entre ser professor e docência na Educação Infantil. Os dois últimos termos estavam bem próximos, porém era entendido que o

termo "ser professor" resultaria em uma maior aproximação com a identidade profissional dos docentes, sendo o termo "docência" relacionado à profissionalidade.

A dúvida, girava em torno de qual dos termos (2 ou 3), mais se adequaria para o estudo, tendo em vista se apresentarem com maior clareza aos participantes. Foi decidido então utilizar os três termos para testar o instrumento.

A associação livre consistiu do pedido aos participantes para que elencassem 5 palavras para cada termo indutor, e ao final, elencassem as palavras citadas por ordem de importância. A hierarquização das palavras é proposta por Abric (1994) como um processo cognitivo de análise do sujeito sobre sua própria produção. A relação entre a frequência e a ordem de importância atribuída pelo indivíduo, indica uma primeira aproximação com a centralidade da representação social.

Após esta decisão, iniciou-se a elaboração do questionário de identificação do perfil dos sujeitos. As características importantes para elaboração deste perfil foram resumidas, conforme se pode ver no Quadro 6 na página 110.

Para a realização da pesquisa foram selecionadas cinco (5) cidades. A aplicação do estudo piloto se deu em apenas três (3) cidades destas: Soledade, Juazeirinho e Junco do Seridó. A escolha das cidades se deu pela maior proximidade entre elas e pela resposta mais rápida da autorização do início da coleta dos dados. Nestas cidades, foram escolhidas algumas instituições de Educação Infantil indicadas pela secretaria de Educação, nas quais foram aplicados os testes com os docentes que ali se encontravam e se dispuseram a responder os questionários. As visitas ocorreram em 1 creche e 1 pré-escola na cidade de Soledade, 1 creche e 3 pré-escolas em Juazeirinho, e 1 unidade de Educação Infantil¹⁴ na cidade do Junco do Seridó.

As aplicações dos testes ocorreram durante o período de fevereiro a maio de 2015. Em geral o tempo reservado para esta etapa foi maior ao que se tinha previsto devido ao deslocamento para as cidades e não ter sido possível marcar durante a mesma semana para cidades próximas. Nas creches, houve maior dificuldade das professoras em responder ao teste e por essa razão a aplicação demandou maior tempo. O processo foi facilitado através do contato inicialmente com as diretoras das instituições, as quais se mostraram disponíveis para ajudar.

Os testes foram respondidos no ambiente de trabalho em horário de pausa nos turnos manhã e tarde. Após a análise das respostas ao TALP, e tendo recebido as contribuições no

¹⁴ O termo utilizado na cidade do Junco se deve ao fato desta cidade reunir em um só local, alunos de idade entre 2 e 5 anos e, portanto, a denominação difere do tradicional creche e pré-escola adotado na maioria das cidades.

momento da qualificação da tese, o instrumento foi reavaliado. Decidiu-se então que seria pertinente a modificação dos termos indutores e, portanto, a reaplicação dos questionários.

Dessa segunda aplicação e retomada dos termos indutores, optou-se por trabalhar com 3 termos: Educação Infantil, Ser professor da Educação Infantil e Criança, percebendo que tais termos possibilitariam uma maior aproximação com o pensamento docente sobre o ser professor nesta etapa. Dessa forma foram reaplicados os questionários, agora ampliado para abranger as cinco (5) cidades da pesquisa: Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó, Soledade e Campina Grande.

6.2. DELINEANDO A PESQUISA: RETOMANDO CONCEITOS TEÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Retoma-se aqui os conceitos discutidos no capítulo 2 e 3, a fim de orientar nossa análise. Para que estes conceitos fiquem mais claros, apresenta-se abaixo um quadro listando as expressões construídas a partir da legislação e referenciais, as quais expressam as ideias centrais dos documentos analisados.

Os documentos foram analisados a partir de algumas reflexões orientadoras: qual conceito de Educação Infantil está presente nos documentos legais; que perfil de professor é indicado pelos documentos; quais conceitos de ser professor na Educação Infantil estão presentes nesse perfil e como se constitui uma profissão. Ao ler os documentos, foram percebidos conceitos trazidos nesses documentos para orientar as concepções e práticas dos docentes. Desse modo, os conceitos construídos tentam responder a essas reflexões. Partindo inicialmente do conceito de Educação Infantil:

Quadro 10¹⁵- Conceitos trazidos na legislação e orientações curriculares sobre o significado Educação Infantil

| |
|---|
| Primeira etapa da Educação Básica |
| Direito da criança e dever do Estado |
| Etapa de desenvolvimento integral da criança |
| Etapa de escolarização da criança |
| Espaço indissociável do cuidar e educar |
| Espaço de zelo e bem estar |
| Espaço educacional |
| Complementar à ação da família e comunidade |
| Espaço de brincadeira |
| Espaço de interação e socialização das crianças |

¹⁵ Os conceitos trazidos nos quadros 10 e 11 foram construídos quando da análise dos referenciais no capítulo 2.

| |
|--------------------------------------|
| Espaço de práticas lúdicas |
| Espaço de aprendizagem significativa |
| Espaço de diversidade e inclusão |

FONTE: produção da pesquisadora

As orientações legais trazem conceitos que explicitam qual o seu entendimento sobre a Educação Infantil. Conceitos esses, pautados em uma nova concepção de infância que se assenta na modernidade. Tal compreensão traça um novo percurso para construção do desenvolvimento da criança, no que se convencionou elencar como primeira etapa da educação básica, um espaço ainda em construção, mas que já se elenca alguns elementos que direcionam as atividades ali desenvolvidas para o entendimento que este, é um espaço ativo, de criação e recriação.

Este entendimento está relacionado à própria compreensão que a criança já é um sujeito que possui direitos que precisam ser respeitados, sendo assim um cidadão, mas que precisa ser orientado a desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, estão claros alguns conceitos intrínsecos ao caráter de criatividade e ludicidade, próprios desta fase, onde a imaginação e o faz de conta precisam estar presentes no processo de aprendizagem.

Também é apontado o espaço a ser configurado na integração dos cuidados associados aos aspectos pedagógicos que a inclusão em um sistema de ensino lhe impõe. Estes aspectos visam superar a visão de separação entre o que é assistencialismo e o que é educação, já que o conceito de educar presente nestes documentos, refletem uma concepção mais ampla, a de integralidade dos aspectos integrativos do indivíduo. Assim, igualmente se destaca a necessidade de uma prática significativa, por se explicitar a aproximação com a realidade local das comunidades e a integração das instituições educativas com as famílias no desenvolvimento de seu trabalho. Essa aproximação pressupõe um trabalho inclusivo não apenas no que se dispõe de inclusão de deficiências, mas uma inclusão social.

Quanto aos conceitos de ser professor na Educação Infantil, elenca-se aspectos que se relacionam com essa nova concepção de Educação Infantil que se pretende construir. Os conceitos são discutidos a seguir, a partir do Quadro 11. Abaixo vê-se o quadro construído para sintetizar os conceitos chave trazido pelos documentos legais sobre o ser professor na Educação Infantil.

Quadro 11- Conceitos trazidos na legislação e orientações curriculares sobre o ser professor na Educação Infantil

| |
|--|
| Ser polivalente |
| Comprometido com a prática educacional |
| Comprometido com os cuidados e aprendizagem infantil |
| Atende as demandas familiares e das crianças |

| |
|-----------------------------------|
| Profissional competente |
| Possuidor de um saber |
| Articulador da teoria na prática |
| Favorecedor do diálogo |
| Conhecedor das diretrizes |
| Profissional professor |
| Formado em nível médio e superior |

FONTE: produção da pesquisadora

As características apresentadas pela literatura estudada, aponta alguns aspectos indicando um perfil docente que precisa ser superado, tendo em vista que ainda não o foi completamente, tanto no que tange tanto às políticas quanto às práticas. Também se apresentam alguns aspectos que perfazem um perfil indicado para ser construído.

Estas orientações de um novo perfil proposto, podem influenciar na constituição das representações sociais, pois são atualmente abordadas nos cursos de formação de professores. O quadro 12 traz essa proposição de dois perfis, o que ainda está presente e precisa ser superado, pelo que se traz como superação dessa visão. Em destaque aponta-se a necessidade da construção de um novo perfil docente que supere esta visão limitadora de docente e que também dificulta a construção da docência enquanto profissão.

Quadro 12- Palavras e expressões que representam os conceitos do ser professor na Educação Infantil construídos a partir da literatura estudada

| Perfil a ser superado | Perfil proposto |
|------------------------------|-------------------------------|
| Mãe | Aprendiz contínuo |
| Cuidadora | Professor/Docente |
| Vocação | Possuidor de saber específico |
| Missão | Que dialoga |
| Sacerdócio | Profissional competente |
| Mulher educadora | Profissional valorizado |
| Professora leiga | Trabalha no coletivo |
| Profissional desvalorizada | Contextualiza sua prática |
| | |

FONTE: produção da pesquisadora

Traçados os perfis da documentação legal e da literatura, foram estabelecidos pontos de confluência entre estes, o que resultou na construção de uma figura que indica o perfil docente marcado na intersecção entre os documentos analisados e as referências estudadas. Voltou-se especialmente a: Brejo (2007, 2012, 2015) Gomes (2013) Kishimoto (2004) Azevedo (2013) Kramer (2008, 2012, 2013). Este perfil está configurado como uma proposta que se apresenta como indicação de caminho para o docente enquanto profissional, da qual se indica articulação dos diferentes elementos que estão destacados na imagem.

Figura 12- Perfil do docente da Educação Infantil



FONTE: produção da pesquisadora

A figura acima expressa uma síntese de características elencadas para o perfil desse profissional e apresenta-se com um caráter de interconexão entre estes elementos. O movimento apresentado pela figura, expressa a característica de transformação sempre presente na dinâmica da profissão docente, em que a construção é elemento importante e permanente no processo identitário desses profissionais, sendo os elementos integrantes desse perfil, imbricados entre si.

Na busca da constituição do professor enquanto profissional, alguns autores a exemplo de Romanowski (2010) Roldão (2005) Wittorsky (2014) Bourdoncle (2000) e Aballea (1992) abordam sobre o necessário processo de profissionalização docente e da construção do conceito de professor enquanto profissão e não função vocacionada.

Para melhor ilustrar a discussão já realizada no capítulo 2 quando foi discutido os conceitos de profissionalização, profissionalidade e profissão, e retomada nesse espaço, foi construído uma figura que condensa a discussão dos conceitos. A imagem reúne aspectos requeridos no processo de profissionalização de uma profissão.

Figura 13- Processo de constituição de uma profissão



FONTE: produção da pesquisadora a partir da literatura estudada

Esse processo se situa na ação dos envolvidos e concentra qualificação e desenvolvimento de competências específicas para atuar, quer seja a nível de conhecimento teórico ou prático. Nesse espaço é possível perceber que o processo de identificação com a profissão é necessário para a constituição da profissionalidade, responsável por definir a profissão.

O processo de profissionalização está centrado na formação e também na ação. Oliveira (2013, p.9 – 10) aponta que é muito complexo discutir profissionalização na Educação Infantil. Essa discussão perpassa o debate da identidade profissional. Mas ela afirma que “a formação não é suficiente para definir a profissionalização docente, é necessário considerar outros fatores que interferem na identidade profissional dos que atuam na Educação Básica”. (OLIVEIRA, 2013, p.13). Se origina, portanto, da formação, entendida como formação inicial e continuada; e da ação, com a aquisição dos saberes que orientam a prática e do processo de reflexão e ação estabelecido também no espaço da prática. Reconhece-se, portanto, a necessidade da junção dos elementos (base, reconhecimento, poder de decisão e pertença ao grupo) como necessárias para a constituição da docência enquanto profissão.

6.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO TALP E CONSTRUÇÃO DAS UNIDADES DE ANÁLISE

O TALP foi aplicado em 5 cidades do interior paraibano: Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó, Soledade e Campina Grande. A aplicação dos testes se deu no espaço das instituições quando da formação docente do início do ano letivo de 2016. Esse momento foi escolhido para a aplicação, em acordo com as coordenadoras educacionais das referidas instituições e municípios, bem como, por ter a possibilidade de reunião de todas as professoras da Educação Infantil em um mesmo espaço, o que facilitaria o processo de aplicação dos testes. Dessa etapa, resultaram 86 questionários aplicados, respeitando os critérios de inclusão das participantes, assim como da sua escolha em colaborar ou não com a pesquisa.

Os termos indutores foram: Educação Infantil, Ser professor da Educação Infantil e Criança. De posse do material coletado, e apoiados no que define Bardin (2010) sobre as etapas de análise de conteúdo, prosseguiu-se com a pré análise e a exploração do material.

Bardin (2010), divide a organização da análise em três etapas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré análise são elencadas três missões de acordo com Bardin (2010. p.121). "a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objectivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final". Na sequência, realizou-se a leitura flutuante conforme recomenda Bardin (2010), para em seguida proceder a preparação do material.

Ao reunir todos os questionários, inicialmente foi feita uma organização dos dados. Nesta, foram elencadas as variáveis com as quais se estava trabalhando, em seguida procedeu-se a enumeração de cada questionário dividindo-os por etapa da Educação Infantil (creche e pré-escola). Para cada grupo de participantes, foi estabelecido um código inicial.

Para as professoras da creche elegeu-se a letra **P** significando professora, **C** para creche e a numeração sequenciada. Ex: (PC1). Já para os docentes da pré-escola, foi escolhido também **P** significando professora, **PRE** para indicar pré-escola e a numeração que indica a ordem dos questionários. Ex: (PPRE1).

Esta primeira codificação serviu para orientação na divisão dos grupos e traçar os perfis das professoras da creche e da pré-escola. A hipótese inicial era de que a formação seria diferenciada entre os grupos persistindo, portanto, ainda que as professoras da pré-escola teriam um nível maior de escolaridade que as da creche.

Traçado os perfis, foi necessária uma segunda etapa de codificação, para inserção no software trideux. Posteriormente, foram listadas as palavras elencadas por cada participante em uma tabela e em seguida começou o trabalho de reduzi-las para 10 caracteres. Para facilitar o processo de redução das palavras, foi construído, um glossário e uma lista de expressões para os participantes que tinham elencado frases ou expressões no lugar das palavras requeridas.

O uso do software trideux auxiliou na organização quantitativa dos dados pelo número de frequência das palavras evocadas. De acordo com Cibois (2003, 2006) esta é uma técnica que ajuda ao pesquisador na sua tarefa quando o intuito está em fazer um tratamento estatístico que cumpre o papel de tornar mais clara a compreensão dos dados, e assim, possibilitar uma análise qualitativa que subsidie e amplie a primeira.

Após a redução de palavras, um processo denominado de lematização se iniciou, pois, neste primeiro momento, apenas foi feita a mudança no radical das palavras sem ainda trocar tais palavras por sinônimos, prosseguiu-se então a redução das palavras. Neste segundo momento as palavras sinônimas foram reduzidas optando por apenas uma entre elas.

Findo este processo de organização do material, partiu-se para introdução dos dados no Trideux, no intuito de chegar ao campo semântico. Este percurso foi realizado analisando a frequência por meio da identificação das palavras elencadas.

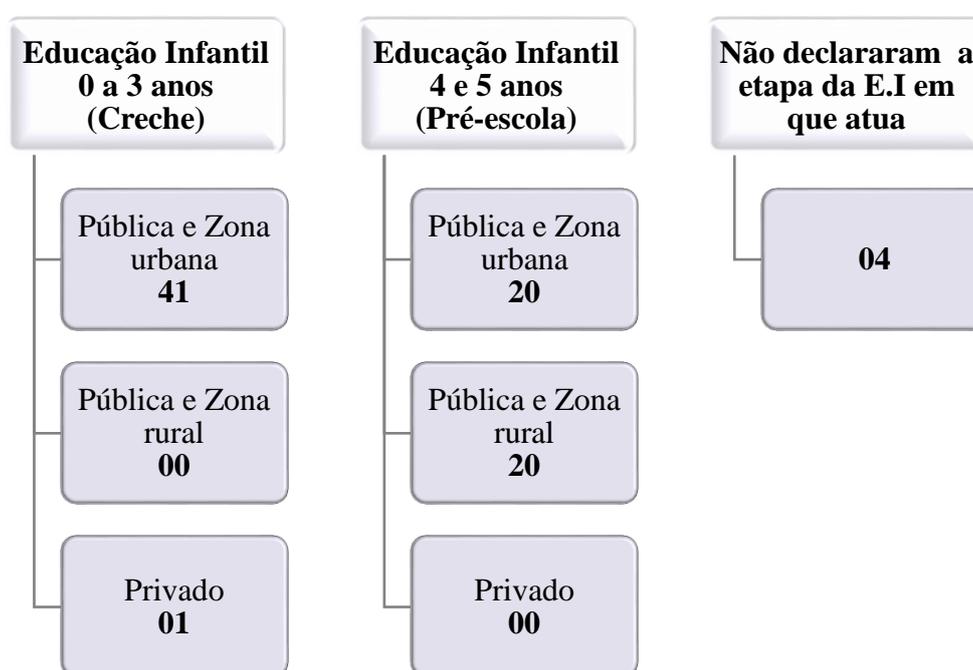
Como tipo de análise, optou-se pela análise temática. Bardin (2010, p.131), explica que "Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido". A partir da frequência e ordem de importância das palavras elencadas pelas professoras, das quais se procedeu a análise, prosseguiu-se com a indicação de unidades de análise para marcar aproximações com as representações sociais das professoras sobre o objeto estudado.

A construção das unidades de análise, foi feita a partir do agrupamento do conteúdo das respostas das participantes. Ao reunir as palavras evocadas pelas participantes, analisou-se o sentido e significado de cada uma, bem como ordem de importância dada a elas. O TALP permitiu apreender qual elemento foi o mais compartilhado entre as professoras e qual sentido predominante das representações, observando as palavras evocadas para cada termo indutor.

6.4 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DO TALP

O tópico se inicia com a caracterização dos participantes. Revela-se como aspecto interessante traçar o perfil a fim de estabelecer relações entre as representações sociais dos participantes, e o contexto em que estão inseridos. A figura abaixo traz o quantitativo de docentes que responderam aos questionários.

Figura 14- Caracterização dos participantes



FONTE: Produção da pesquisadora

Percebe-se que a maioria dos docentes se concentra no setor público, divididas entre as zonas urbana e rural. Apenas um professor do sexo masculino foi encontrado nesse grupo, sendo a maioria de professoras do sexo feminino. Nota-se que durante a aplicação do piloto que foi realizada apenas na zona urbana, não foi encontrado nenhum professor do sexo masculino atuando.

Diante da caracterização dos participantes é possível afirmar que o contexto é entendido aqui como aspecto relevante a se pensar na conformação das representações dos docentes. A denominação professor para identificar os profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, nem sempre é utilizada, aparece também nas falas dos profissionais outras denominações para se identificarem, como: monitor, regente de ensino etc.

No âmbito da creche, encontra-se diversas denominações para os profissionais que ali atuam. Trata-se de um universo composto por diversas especificidades e nomenclaturas. Alguns estão atuando enquanto docentes, outros se denominam de monitores ou auxiliares de sala, porém foi percebido serem estes, os responsáveis pela turma, portanto também docentes, apesar de nem sempre se reconhecerem como tal.

Foram encontrados profissionais da creche que atendem pela denominação de regente de ensino, função anteriormente destinada a quem ocupava os espaços de docente com apenas formação no Ensino médio. O cargo já foi extinto nos planos de carreira docente dos municípios visitados, mas os profissionais ainda se identificam como tal. Também se observou a existência daqueles que se denominam de professores, e nesses casos, foi percebido que estes ou estavam cursando Licenciatura em nível superior, ou já tinham concluído.

Devido a esta "salada terminológica"¹⁶, empregada por alguns autores como ainda não resolvida pela legislação e orientações curriculares, e que classifica os que atuam com crianças de 0 a 3 anos, optou-se por denominá-los de acordo com o que está descrito nas determinações legais de forma generalizada, ou seja, professores¹⁷ da Educação Infantil.

Durante a escrita, foram utilizados os termos, participantes da pesquisa, professores ou docentes, para se referir aos professores e professoras que participaram da primeira etapa do estudo; na segunda etapa da pesquisa, preferiu-se a utilização do termo professoras ou participantes para indicar a participação das oito (8) participantes, já que foram todas do sexo feminino.

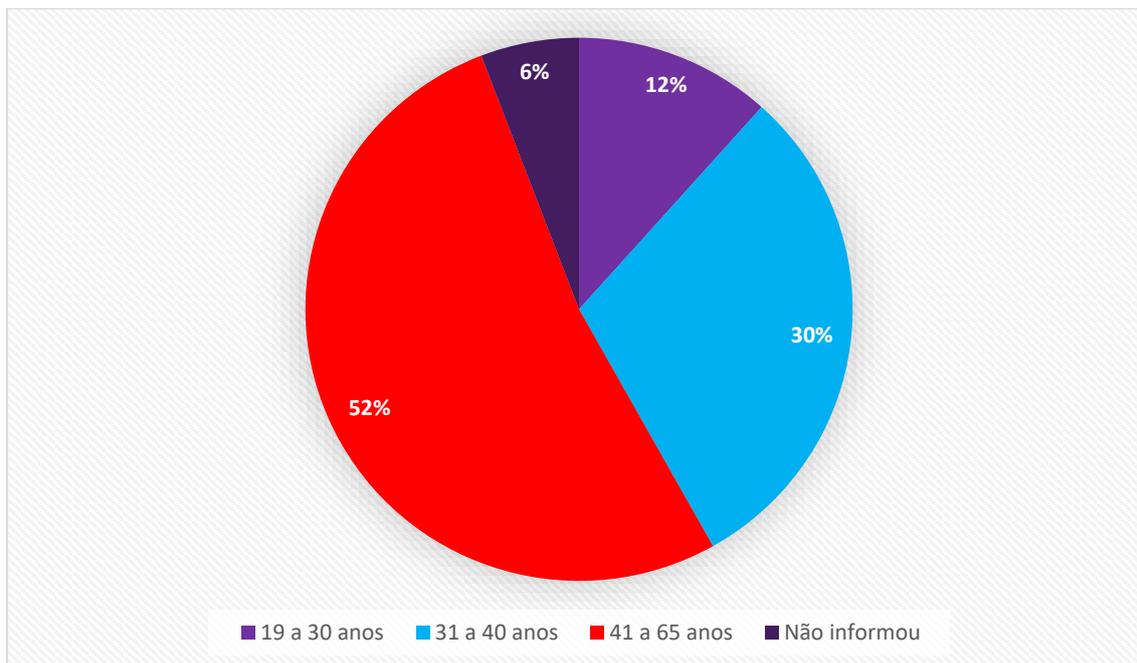
Para os que atuam com crianças de 4 e 5 anos, na prática, a denominação professor da Educação Infantil é a mais utilizada, e os que estão atuando como auxiliares de sala, são chamados de monitores ou auxiliares mesmo. Portanto, as funções neste espaço são mais bem definidas, e não há muita contradição entre o que está posto na legislação e o que se visualiza na prática, quanto à formação do profissional que ali atua.

Prosseguindo a discussão do perfil dos participantes do TALP, tem-se a caracterização da faixa etária dos professores. Como se pode observar no gráfico:

¹⁶ O termo foi empregado para enfatizar a confusão hoje vivenciada na Educação infantil, em especial a creche com relação aos tipos de profissionais presentes neste ambiente.

¹⁷ No caso desta pesquisa, conforme já explicitado, foi utilizado o termo participantes ou docentes também para indicar os professores e professoras que participaram da pesquisa.

Figura 15- Percentual de idade dos participantes



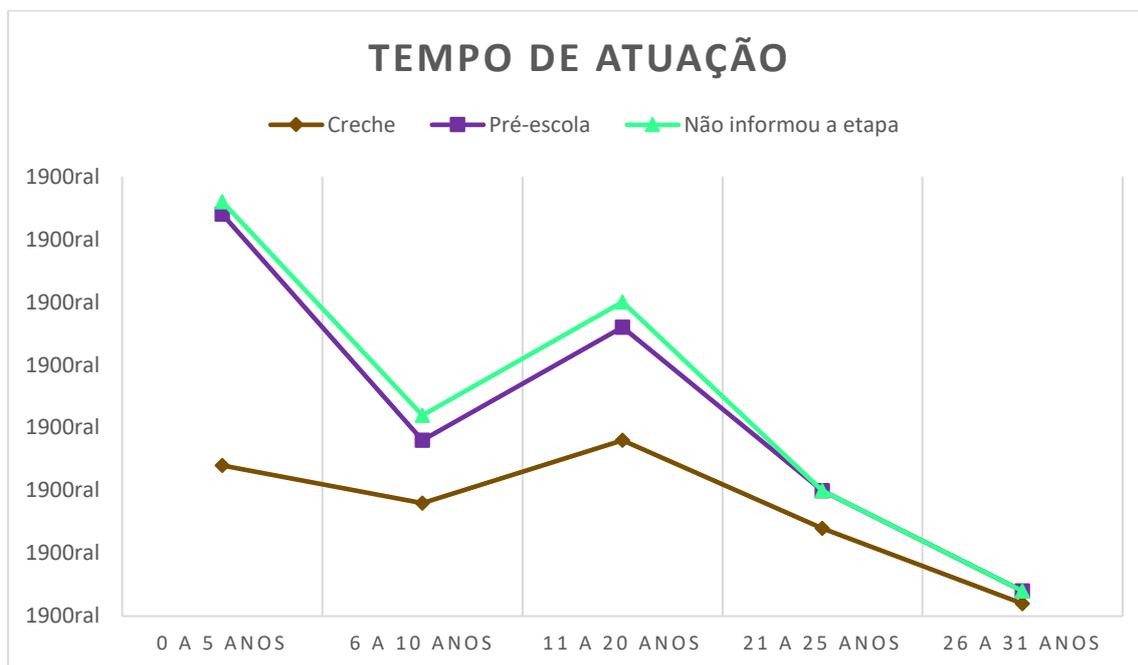
FONTE: Produção da pesquisadora

Do total dos oitenta e seis (86) questionários aplicados, observa-se que a maioria dos entrevistados se concentra na faixa etária de 41 a 65 anos que indica um total de 52 % dos participantes. Ao comparar o percentual de idade nesta faixa, entre quem atua em creche (54,8%) e na pré-escola (45,2%), indica-se que a taxa de concentração é mais elevada na creche, como pode-se ver nos índices comparativos entre as faixas, em que a diferença chega a quase 10%.

Com relação ao percentual entre 31 e 40 anos também é bastante elevado, tendo como base o total de participantes, porém nessa faixa, vê-se uma equiparação maior entre os participantes. Ao comparar os índices dos docentes da creche (48%) e pré-escola (52%), sendo de apenas 4% a diferença. Importante ressaltar também que a participação na faixa etária 1, de 19 a 30 anos, mesmo não sendo muito expressiva; indica uma diferença de menos de 1% entre a creche e pré-escola.

Ao cruzar os dados de tempo de atuação e idade dos participantes percebe-se a característica de terminalidade na profissão dos docentes que atuam com a Educação Infantil. Em todas as respostas, as professoras indicaram tempo de atuação igual ou maior para a Educação em geral e menor na Educação Infantil, o que leva a inferir a ideia presente de terminalidade da profissão nesta etapa.

Figura 16- Tempo de atuação dos participantes na Educação Infantil



FONTE: Produção da pesquisadora

Os dados indicam que o percentual de profissionais que atuam em creches, estão se aposentando ou bem próximas de se aposentar na profissão, sugerindo assim que o lócus em que atuam, está sendo entendido como um espaço designado para quem está próximo da aposentadoria como docente.

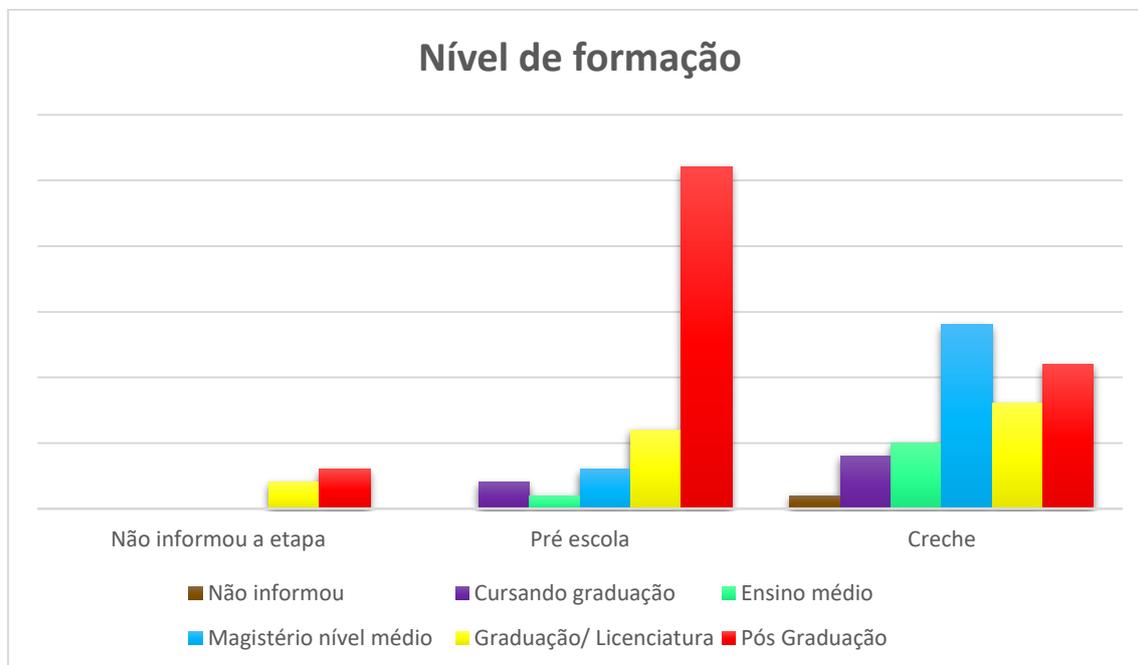
Das participantes, maior percentual das que atuam na pré-escola se concentra na faixa de tempo de 0 a 5 anos de atuação, enquanto que na creche o percentual maior está na faixa de 11 a 20 anos. Os dados demonstram uma permanência maior das professoras da creche atuando na Educação Infantil, enquanto que na pré-escola há maior rotatividade.

Observa-se ser característica entre as professoras desta etapa, os profissionais não permanecerem muito tempo, o que ocasiona uma rotatividade considerável tendo em vista que do percentual que se concentra na primeira e segunda faixa temporal, a maioria não chega a completar 5 anos de atuação, sendo mais perceptível esta característica na pré-escola do que na creche.

Em se tratando da formação das participantes, há uma diferença bem clara entre os participantes da creche e da pré-escola. Observa-se que na creche a concentração dos participantes está no magistério nível médio, tendo a pós-graduação um percentual próximo do que apresenta o magistério, porém menor. Quando se observa a formação docente na pré-escola, percebe-se que a maioria dos participantes se concentra na linha de pós-graduação, que

claramente se apresenta no gráfico como o maior percentual em detrimento dos demais. A graduação aparece discretamente, e o magistério se mostra em número bem reduzido.

Figura 17- Nível de formação dos participantes



FONTE: Produção da pesquisadora

Apresenta-se também, um número de professores que se encontram com a qualificação em andamento e não informaram se possuíam alguma formação em nível médio anterior. Esse percentual é maior na creche.

Com relação aos cursos de formação, foi apreendido uma preponderância de cursos de formação em caráter de horário especial, ou que funciona aos finais de semana, especialmente para os que atuam em cidades do interior mais afastadas. Em geral as instituições de formação a nível de graduação, são cursos de finais de semana em instituições privadas.

A presença de cursos que funcionam em horários especiais é muito expressiva ao analisar a formação dos docentes que atuam no interior paraibano. Kramer (2008, p.220) expressa que, "Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas nem do ponto de vista pedagógico nem do ponto de vista da carreira".

Tal expressividade nestes tipos de cursos, inserem nesse contexto a preocupação de que tais cursos, estejam limitando a formação docente, em especial os que atuam na Educação Infantil, para apenas o foco na certificação de professores.

Em caráter mais curto, sendo mais rápido que a formação regular, ou seja, enfoque em uma formação aligeirada, estaria apenas atendendo então a exigência do aumento da escolaridade docente, mas significativamente, apresentando poucas mudanças reais nas práticas das instituições.

Das docentes que possuem especialização, boa parte possui especialidade em Educação Infantil, o que demonstra uma preocupação com a formação mais específica para atuar com as crianças, que surge da necessidade dos próprios professores em buscar formação complementar.

Ao relacionar os dados de formação com o tempo de atuação dos docentes da Educação Infantil, observa-se que estes, chegam a esta etapa com nível de formação superior. Já são professores que atuavam no ensino fundamental e foram transferidos para atuar com crianças de 0 a 5 anos, os professores com este perfil, estão próximos de se aposentar de suas atividades, o que indicou o caráter de terminalidade de sua atuação, como mencionado anteriormente.

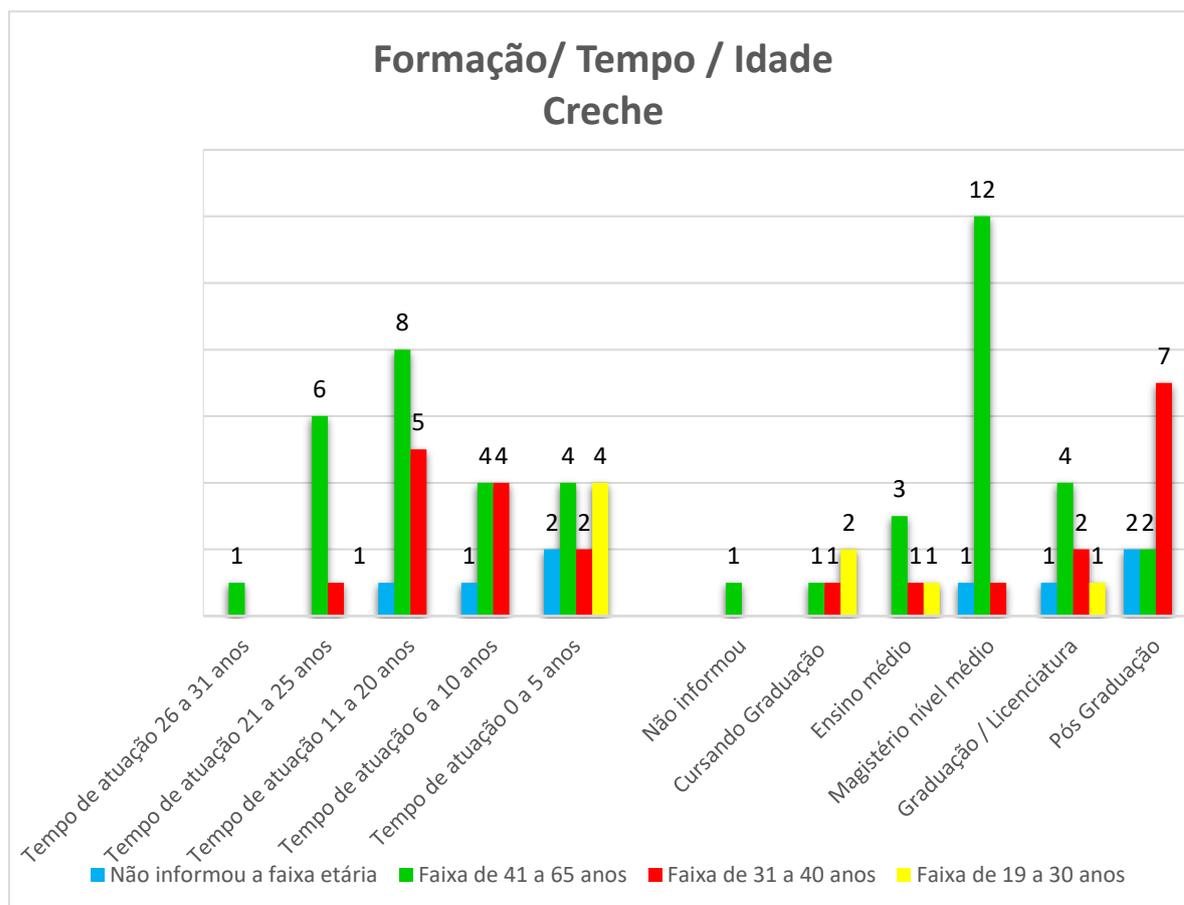
Também se evidenciou um perfil docente, de quem chega para atuar apenas com ensino médio, alguns com o magistério a nível médio especialmente nas creches, são esses que permanecem mais tempo atuando. Quando já se encontram trabalhando, alguns buscam se qualificar mais e por isso foram encontrados índices de participantes que ainda estão cursando graduação.

Ao cruzar os dados referentes a faixa etária, nível de formação e tempo de atuação pode-se ver mais detidamente essas relações entre os dados do perfil dos participantes. Os dados foram separados em dois gráficos referentes aos docentes da creche e da pré-escola para também estabelecer uma relação entre essas duas etapas.

O primeiro eixo de linhas indica o nível de formação dos participantes, em sequência abaixo, apresenta-se o tempo de atuação em média de cada grupo. Todas essas informações, relacionadas a faixa etária na qual os participantes se integram.

Dessa forma, a relação entre o nível de formação para cada idade bem como a média do tempo que estão atuando na Educação Infantil é percebida mais claramente.

Figura 18– Relações entre nível de formação, tempo de atuação e faixa etária dos participantes da creche



FONTE: Produção da pesquisadora

Ao observar os docentes da creche, nota-se a maior concentração na faixa etária de 41 a 65 anos, sendo estes em sua maioria, formados em nível de magistério médio e permanecendo nesta etapa entre 11 a 20 anos, o que representa o tempo médio de atuação na Educação Infantil para a creche.

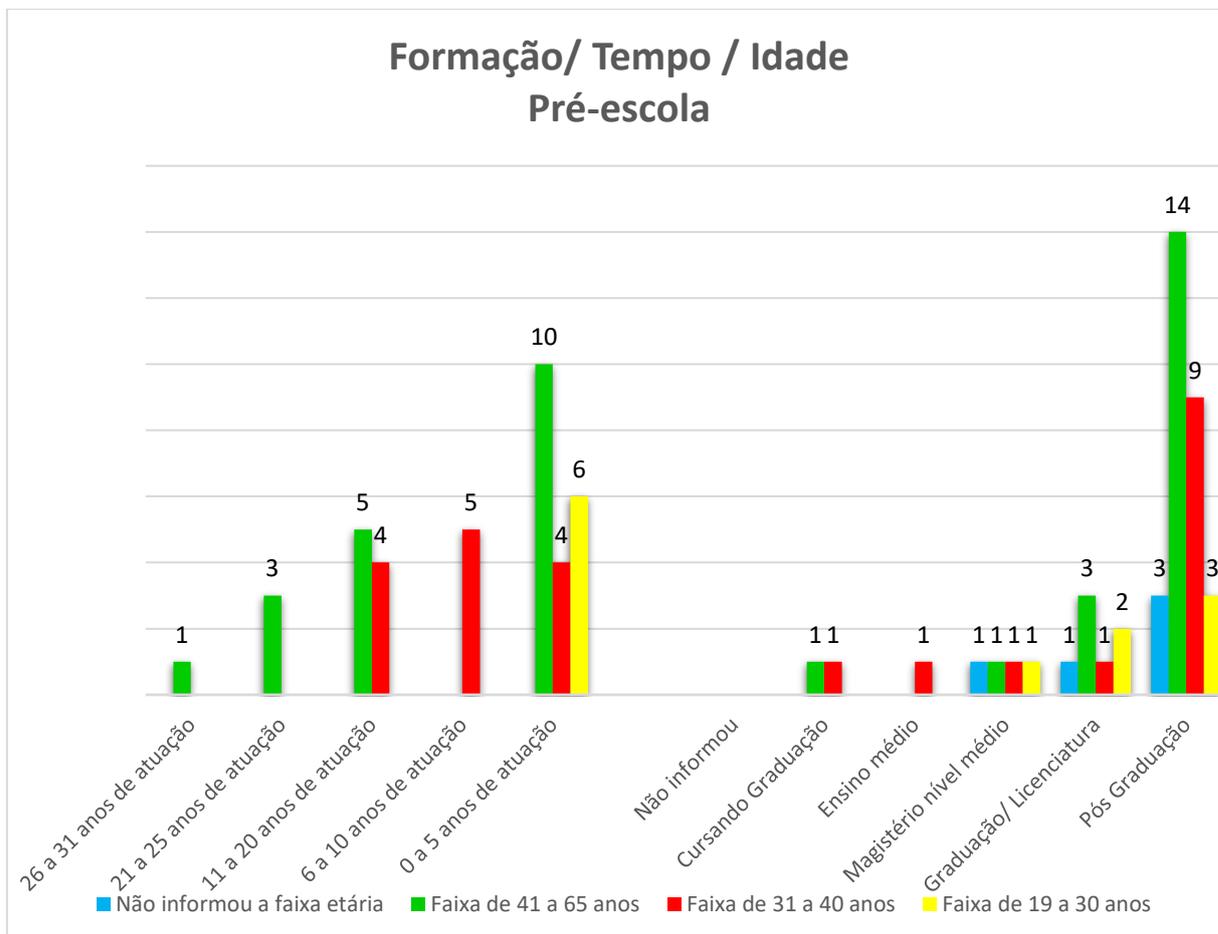
Próximo a esse índice está o percentual da faixa etária 2, ou seja, composto de professores e professoras que possuem de 31 a 40 anos de idade. Estes docentes, possuem em média a Pós-Graduação, e permanecem atuando entre 11 a 20 anos.

Interessante observar que os profissionais com maior percentual de idade, são também aqueles que mais tempo estão na instituição, o que indica uma caracterização da creche por integrar profissionais mais velhos. Mesmo quando se compara o tempo de atuação, essa faixa etária se encontra em maioria em todos os índices que indicam o tempo, sugerindo assim que não apenas os mais novos entram na creche e permanecem mais tempo, mas também, que há uma tendência na inserção de docentes com mais idade na etapa da creche.

Esses dados corroboram com a afirmação feita anteriormente, que a creche tem sido interpretada como etapa de finalização da carreira docente.

Passa-se então para os dados da pré-escola.

Figura 19– Relações entre nível de formação, tempo de atuação e faixa etária dos participantes da pré-escola



FONTE: Produção da pesquisadora

Ao analisar o gráfico acima, atenta-se que, para os profissionais que atuam na pré-escola, a faixa etária de 41 a 65 anos também está mais fortemente presente, porém, ao observar o nível de formação em que esses docentes se concentram, surge a pós-graduação como marcante, mas o tempo de permanência na etapa é menor que o que se verificou na creche. A média de atuação desses docentes é de 5 anos sendo percebida também ao passar para o segundo índice de tempo, a faixa etária que se destaca é a de 31 a 40 anos de idade.

Mais uma vez os dados reforçam a tendência no entendimento da etapa enquanto finalização da profissão e muitas vezes não uma escolha dos docentes.

6.5. O SIGNIFICADO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO CAMPO SEMÂNTICO E DA ESTRUTURA DAS PALAVRAS

Parte-se agora para a análise do significado dado para a Educação Infantil pelos professores participantes. Essa análise está apoiada em autores como Kramer (1982, 2012, 2013), Kishimoto (2004), Azevedo (2013), Gomes (2013), Nascimento (2007), Faria e Palhares (2007), Campos (2010), Cerisara (2007) e Corsino (2012), entre outros.

Do total de 86 participantes da Educação Infantil (creche e pré-escola) foram evocadas um total de 425 palavras, sendo 103 diferentes.

Analisou-se a frequência das palavras elencadas ao primeiro termo indutor, apresentando as que possuem frequência igual ou superior a 4.

Quadro 13- Palavras elencadas ao termo indutor 1

| Termo indutor: Educação Infantil | | | |
|---|-------------|----------------------------|-------------|
| Palavras associadas | Freq | Palavras associadas | Freq |
| Amor | 52 | Ensinar | 9 |
| Carinho | 28 | Aprender | 7 |
| Dedicação | 28 | Criatividade | 6 |
| Cuidar | 24 | Conhecimento | 5 |
| Educar | 16 | Início | 5 |
| Compromisso | 16 | Alegria | 5 |
| Brincar | 14 | Construção | 5 |
| Respeito | 14 | Desenvolvimento | 5 |
| Ser criança | 13 | Ludicidade | 5 |
| Responsabilidade | 13 | Dinamismo | 4 |
| Atenção | 10 | Identificação | 4 |
| Compreensão | 10 | | |
| Paciência | 10 | | |
| Total de palavras – 425 | | | |
| Total de palavras diferentes – 103 | | | |

FONTE: Produção da pesquisadora

No termo indutor 1 aparece como mais frequente a palavra "amor", seguida de "carinho", "dedicação" e "cuidar". Além de ser a palavra mais frequente, amor figura também como a palavra mais importante seguida da palavra base, elencada pelos docentes da pré-escola e também pelos profissionais da creche.

As palavras amor e base foram citadas 10 vezes cada uma como mais importante. Na visão dos sujeitos, essas duas palavras indicam como os docentes entendem o que significa a Educação Infantil. Característica interessante para pensar as representações sociais das professoras. A palavra amor se relaciona as concepções construídas historicamente para esta

etapa da educação básica. Concepções pautadas ainda na relação cuidado e assistência, que direcionava o trabalho com as crianças até sua inclusão no sistema de ensino e a obrigatoriedade advinda com a emenda 59.

Enquanto que a palavra base, aproxima a compreensão da Educação com uma reconfiguração do pensamento sobre esta etapa, que busca ser construída atualmente. Essa visão também aparece nos referencias curriculares e nos documentos norteadores da Educação Infantil, podendo apontar uma relação do pensamento docente com as orientações oficiais.

Essa dualidade na representação social docente, se apresenta como uma dicotomia de seu pensamento. Tais dicotomias entre caracterizar a Educação Infantil como amor e como base, traduzem a divisão ainda histórica e social que permanece no pensamento docente, em confronto com uma nova visão de Educação Infantil a partir da integração ao sistema educacional.

Observem no quadro abaixo, onde discrimina-se as palavras por ordem de importância. Do lado esquerdo do quadro, estão as duas palavras mais indicadas como mais importantes, do lado direito a frequência em que foram citadas na seleção de importância.

Quadro 14- Palavras elencadas ao termo indutor 1 como mais importantes

| 1ª ORDEM DE IMPORTÂNCIA | FREQ. |
|--------------------------------|--------------|
| Amor | 16 x |
| Base | 9 x |
| Dedicação | 7 x |
| Criança | 7 x |

FONTE: Produção da pesquisadora

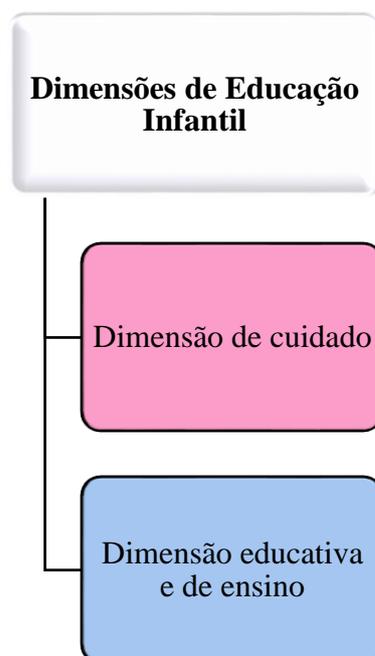
O cruzamento da frequência das palavras, com a hierarquização de importância dada a essas palavras demonstram a centralidade de amor como indicação para o núcleo central das representações sociais dos docentes ao evocar palavras sobre o significado da Educação Infantil e hierarquizá-las quanto ao grau de importância. Porém a palavra base aparece como segunda mais importante, quando da hierarquização de importância, mas, ela não figurava nas primeiras evocações.

A referência a palavra amor como a mais frequente e também mais importante, aproxima as representações sociais dos docentes de uma concepção assistencialista. Essa aproximação remete a Kramer (1982), na sua crítica ao transplante de um modelo de educação compensatória para as crianças. A palavra amor reflete essa ideia de reparar as carências afetivas que lhes faltou em sua formação familiar e que, as professoras são incumbidas de oferecer.

Isso fica claro também quando se observa que as palavras mais frequentes após a palavra "amor", se concentram na dimensão de cuidado, elencadas como a primeira dimensão a que se refere o significado de Educação Infantil.

Porém também se vê um número significativo dando importância também a palavra base. Essa palavra aponta para a compreensão dos professores com uma ressignificação da Educação Infantil, ou no mínimo uma aproximação com os conceitos trazidos pelas orientações curriculares oficiais. Esse outro entendimento do pensamento docente, conduz para a construção de outra dimensão; a educativa e de ensino.

Figura 20 – Dimensões de sentido encontradas para o primeiro termo indutor



FONTE: produção da pesquisadora

As dimensões de sentido foram construídas a partir da relação entre a literatura estudada e as palavras elencadas pelos participantes. Tem-se como definidoras deste primeiro termo indutor as dimensões: **de cuidado, e a educativa e de ensino.**

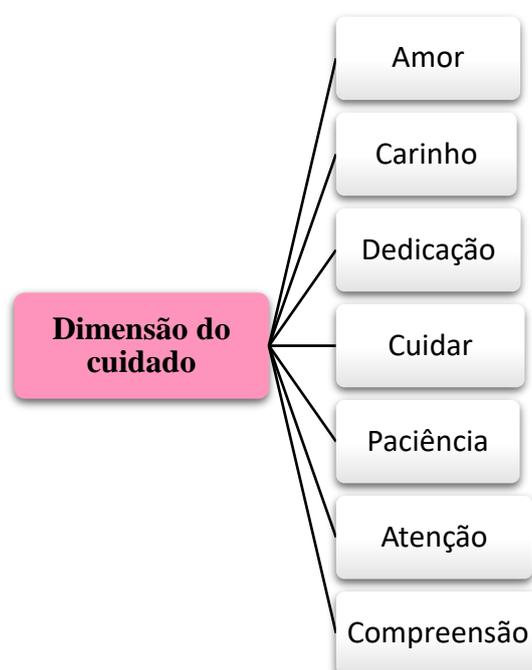
É possível se questionar acerca da apreensão de discursos e de uma maior aproximação com o conhecimento científico que possam influenciar nesse contexto. As professoras ao responderem o questionário ressaltaram a falta de uma formação continuada para capacitá-las ao trabalho com as crianças.

Entender a Educação Infantil enquanto etapa amorosa pode se apresentar enquanto contraditório a nova representação pretendida nos documentos legais para esta etapa. Diante

dos estudos desenvolvidos nas pesquisas mais recentes, há necessidade da construção da Educação Infantil como etapa que agrega as dimensões do desenvolvimento da criança, ou seja, afetivas, cognitivas, corporal, artística.

Nesse sentido, quando se analisam as palavras evocadas pelos participantes, encontram-se duas dimensões de significado. Para melhor discutir tais questões, as palavras foram agrupadas de acordo com cada dimensão encontrada. Abaixo estão associadas as palavras elencadas com frequência igual ou maior que 4, para a primeira dimensão definida: de cuidado.

Figura 21- Palavras associadas a dimensão de cuidado



FONTE: produção da pesquisadora

Em destaque, além das palavras já elencadas acima, ainda estão palavras como, atenção, paciência e compreensão. Estas palavras correspondem ao que Brejo (2015), sugeriu como aspectos da dimensão do cuidar.

Abrangendo a dimensão do cuidar temos, segundo Brejo (2012, 2015), **Saude, Higiene, zelo e atenção**. Atenção está diretamente presente nos elementos abordados pela autora como parte da dimensão do cuidar, pois se refere a elementos do cotidiano das crianças especialmente de 0 a 3 anos e talvez por essa razão mais presentes nas falas das professoras.

As palavras paciência e compreensão, trazem como referência virtudes para os docentes. Também pode-se remeter a função de educadora realizada pela mulher mãe, aspectos que remetem a configuração docente como profissão feminina.

Trata-se de profissões construídas sob o signo do feminino que trazem implícitas as marcas do processo de socialização entre homem e mulher, cujos eixos fundamentais são o trabalho doméstico e a maternagem, entendida como as atitudes dos adultos para com as crianças que priorizam o afeto e os cuidados, considerados culturalmente como atribuição inerente à mulher. (GOMES, 2013, p.116)

A identidade profissional docente na Educação Infantil, acaba por se constituir como profissão feminina, a partir da associação as características do cuidado inerente ao trabalho do profissional que ali atua. Kramer (2008, p.221), aponta a Educação Infantil como fortemente marcada pela cultura. Esse entendimento sobre a profissão ainda está marcado pela presença feminina está clara, quando se observou os índices quantitativos em contexto nacional, regional e local de participação de mulheres nesta etapa.

As exigências da realidade da educação infantil nos colocam ante um campo complexo e multifacetado que exige reflexões sobre como as marcas culturais de um profissional de nível inferior estão entranhadas em nós. Esse fazer com a conotação de "cuidar" passou a ser "atividade de mulher", o que exige pouca qualificação?

Kramer (2008), tece críticas quanto à conformação de uma profissão marcada culturalmente pela desvalorização. Sendo esta construída em torno da figura da mulher como elemento caracterizador de uma profissão menor. Ela ainda acrescenta que estas características culturais são próprias da nossa sociedade sendo elas muito fortes e por essa razão, difíceis de transformação. Como segunda dimensão analisada, a educativa e de ensino, destacam –se outras palavras.

Figura 22- Palavras associadas a dimensão de educativa e de ensino



FONTE: produção da pesquisadora

As palavras expostas acima estão associadas a dimensão educativa e de ensino. Azevedo (2013), caracteriza esta dimensão de cognitiva, pois está voltada a aspectos da escolarização do indivíduo, e, a sua integração ao sistema de ensino. Assim expressa Azevedo (2013)

Ainda hoje observamos no interior das instituições de atendimento infantil, práticas pedagógicas caracterizadas ora como românticas, ora como cognitivistas, ou seja, a primeira privilegiando ações de "cuidar" - limitadas a dar banho, fazer higiene, alimentar, etc, principalmente no caso das crianças menores de 3 anos - e a segunda valorizando ações de educar, entendidas apenas como "ensinar" leitura, escrita e conteúdos escolares às crianças de 4 a 5 anos. (AZEVEDO, 2013, p.14)

Essa compreensão do pensamento docente, mostra uma aproximação com a concepção dicotômica do cuidar e educar nas instituições de Educação Infantil, e conseqüentemente esta compreensão pode influenciar nas práticas desenvolvidas.

As demais palavras evocadas a este termo indutor aparece como próximas dos conceitos abordados não só na legislação, mas também nos referenciais. As palavras brincar, educar, ensinar, aprender, estão coerentes com as orientações curriculares que apontam serem estes eixos educativos nas práticas a desenvolvidas com as crianças.

Conforme Quadro 8, estas palavras estão relacionadas ao que propõe as orientações legais quando definem esta etapa como: de escolarização da criança (relacionada ao ensinar), espaço educacional, e espaço de brincadeira (RCNEI, 1998).

A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita. (RCNEI, 1998, p.19)

As concepções que são veiculadas nos documentos e também por outros meios, influenciam a construção das representações dos docentes, e vai influenciar de alguma forma, as ações desses professores. Há uma evidente preocupação com a escolarização precoce, o que é ressaltado por Nunes e Kramer (2013, p.47), "a escolarização está pautada em um modelo de conhecimento que separa ciência, arte e vida, assim como no controle do conhecimento com propostas de soluções prefixadas e previsíveis".

É a partir dessa constatação que se percebe a necessidade de estabelecer melhor diálogo entre as teorias e as práticas no sentido de construir novas perspectivas de trabalho que sejam significativas ao contexto trabalhado.

No que concerne as demais palavras evocadas, estão relacionadas ao que Brejo (2015), aproximou como atividades ligadas a esta dimensão. São atividades de: movimento, expressão, arte, linguagem, brincadeiras, entre outros.

6.5.1 Análise fatorial e por correspondência: Estabelecendo as relações entre as representações sociais dos professores do significado da Educação Infantil

As dicotomias no pensamento docente, já percebidas quando da análise anterior, ficam mais claras ao se construir a análise fatorial e por correspondência. No plano, observa-se que as representações sociais dos docentes se opõem convergindo para duas posições diferentes, da qual divide o grupo docente em dois polos.

Ao se examinar os polos representados pelos círculos de cor azul na figura que traz o plano fatorial, é possível perceber que há um grupo que converge para a ideia de enfatizar a criatividade, o dinamismo na Educação Infantil, entendendo esta como o início do processo de aprendizagem da criança.

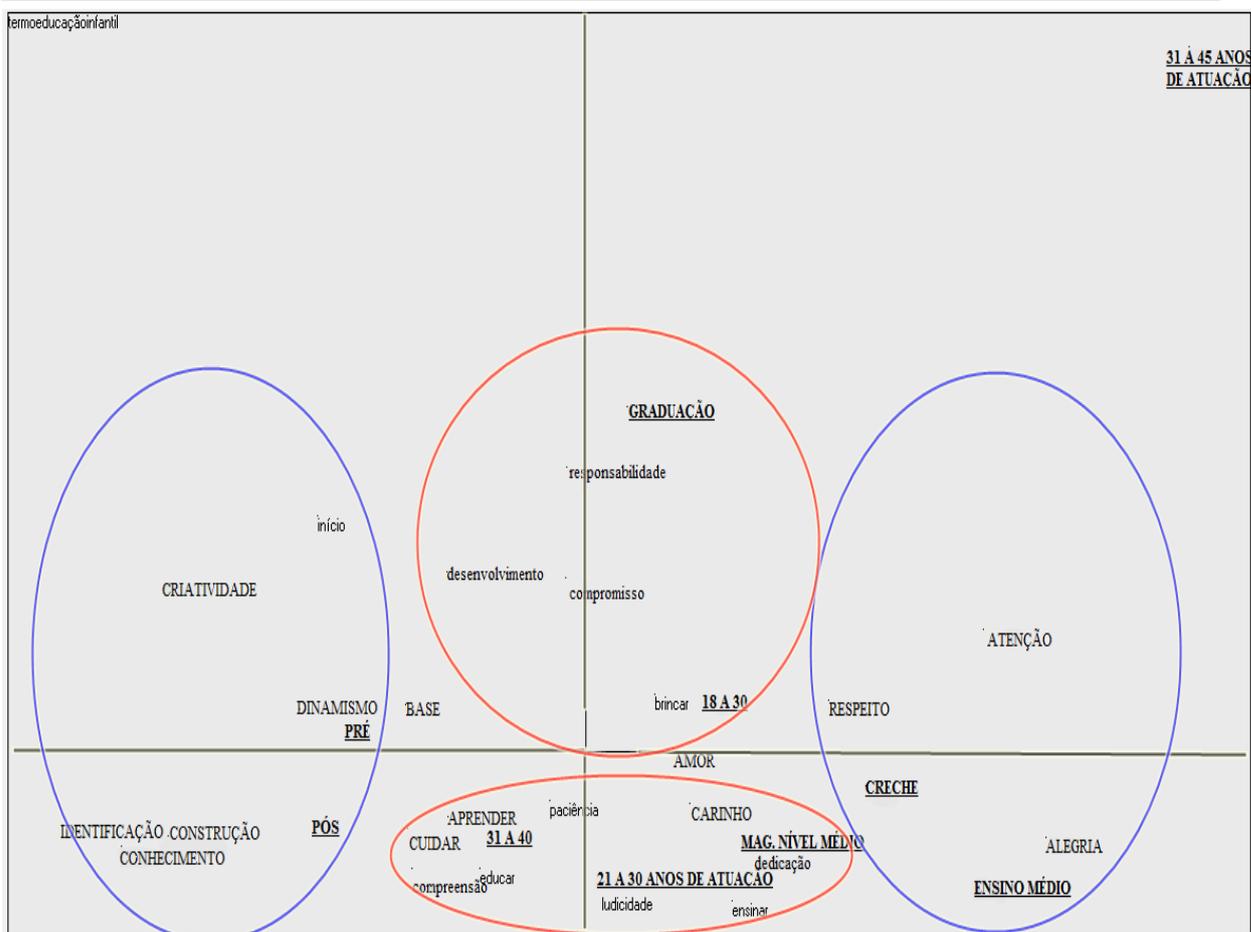
Para atuação nessa etapa também é percebida como necessária, a identificação do docente que ali está e que a aprendizagem nesta etapa está associada à construção do conhecimento das crianças. Os docentes que se aproximam do pensamento deste grupo são caracterizados por atuarem na pré-escola e terem pós-graduação.

Quando se olha para o círculo azul do lado direito, observa-se outro grupo, que enfatizam a necessidade do respeito, da atenção e da alegria para identificar o significado da Educação Infantil. Os docentes que assim se expressam se encontram na creche e tem formação não específica para atuar enquanto docente, possuindo apenas o ensino médio.

Para a construção do plano foram consideradas as variáveis idade, formação, tempo de atuação e etapa em que atuam. As palavras em negrito e sublinhadas representam as variáveis da pesquisa, em maiúscula estão as palavras situadas no fator 1 e em minúscula as palavras do fator 2. Como contribuição total para os fatores, temos 33,8% da inércia total no fator 1, e 21,0% da inércia total no fator 2. Para o plano foi considerado o CPF 4.

Também é possível ver no plano, oposições marcadas com o círculo na cor vermelha. O círculo do lado superior, marca um grupo que possui graduação e está na faixa etária de 18 a 30 anos de idade. Esse grupo, entende a Educação Infantil como responsabilidade, desenvolvimento, compromisso e que tem como característica o brincar.

Figura 23- Plano fatorial Educação Infantil



FONTE: produção da pesquisadora a partir do Trideux

Para o grupo que se situa do lado inferior do plano, composto por professores com formação em magistério nível médio e faixa etária de 31 a 40 anos de idade atuando há cerca de 21 a 30 anos, nota-se que as características mais elencadas para definir a Educação Infantil, são a paciência, a dedicação, o carinho e a atenção. Também trazendo elementos como aprender cuidar, ensinar, compreensão e ludicidade.

No plano, o que aparece como características mais comuns nas representações, é o amor, e base, sugerindo que estes marcam o núcleo central das representações sociais dos docentes da Educação Infantil, conforme já indicado no tópico anterior quando da análise do conteúdo das representações.

As palavras base e amor aparecem contribuindo para o fator 1 porém se apresentam em posições opostas no plano, o que aproxima a compreensão de uma dicotomia do pensamento docente ao indicar duas configurações para entender o significado da Educação Infantil. É possível perceber também como a dimensão do cuidado e a dimensão educativa e de ensino disputam o espaço central nas representações dos docentes. Pode-se inferir que há permanência

na representação da profissão docente na Educação Infantil como caracterizada com amor, porém, a transformação das representações em uma configuração que transcende essa perspectiva histórica é vislumbrada através da influência que exercem os elementos periféricos que também se mostram frequentes na contribuição ao fator 1.

Fica claro que a formação influencia nas representações dos docentes, fazendo-os elencar elementos para conceituar a Educação Infantil, mais próximos do que se traz na literatura e nas orientações legais. Podendo-se inferir que a passos lentos esta representação pode ser redimensionada a partir das influências da formação e do grupo social ao qual estão inseridos.

6.6. SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DO CAMPO SEMÂNTICO E DA ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS

Neste tópico, foram analisados os significados das palavras evocadas ao segundo termo indutor, ou seja, "Ser professor na Educação Infantil". As categorias de análise foram construídas quando da análise semântica, na qual, agruparam-se as palavras a partir de seus significados.

Na análise do segundo termo indutor, foi obtido um total de 422 palavras, sendo 117 diferentes. A palavra amor figura como a mais elencada para representar o termo "Ser professor na Educação Infantil". Esta palavra já havia sido indicada anteriormente quando os participantes definiram o que é Educação Infantil. Em sequência, está o quadro que transcreve as palavras evocadas no segundo termo indutor e que tiveram frequência igual ou superior a 4.

Quadro 15- Palavras elencadas ao termo indutor 2

| Termo indutor: Ser professor(a) na Educação infantil | | | |
|---|-------------|----------------------------|-------------|
| Palavras associadas | Freq | Palavras associadas | Freq |
| Amor | 37 | Respeito | 8 |
| Dedicação | 33 | Educar | 8 |
| Paciência | 22 | Mediador | 8 |
| Carinho | 18 | Desafio | 7 |
| Alegria | 15 | Mãe | 6 |
| Compromisso | 15 | Aprender | 6 |
| Criativo | 13 | Compreensão | 6 |
| Dinamismo | 12 | Inovar | 5 |
| Responsabilidade | 11 | Competente | 5 |
| Prazeroso | 10 | Atenção | 4 |
| Cuidar | 10 | Palhaço | 4 |
| Amiga | 10 | Formação | 4 |
| Conhecimento | 8 | Pesquisador | 4 |
| Total de palavras – 422 | | | |
| Total de palavras diferentes – 117 | | | |

FONTE: Produção da pesquisadora

Ao observar o quadro acima, percebe-se que novamente a palavra amor aparece com uma frequência elevada, a mais elencada para definir o que entendem por ser professor na Educação Infantil, tendo sido elencada pelos docentes da pré-escola e pelos profissionais da creche como também mais importante, na definição deste segundo termo indutor.

O amor não está apenas limitado para definir a visão dos docentes sobre a Educação Infantil, mas eles reconhecem o ser professor para esta etapa, com uma aproximação tanto frequente quanto importante, com a palavra amor. Ao cruzar as palavras mais frequentes e as palavras indicadas como mais importantes elencadas pelos participantes no processo de hierarquização, observa-se novamente que a palavra amor é indicada como mais importante.

Como discutido no capítulo 2, quando foi abordada a construção do campo do magistério como espaço ideologicamente feminino, trazendo o conceito de vocação como característica marcante. Esse conceito foi construído em torno da profissionalização da docência por aproximar os atributos femininos as características requeridas para uma professora que atuava com as crianças. A vocação se constituía a partir de uma visão religiosa, e relacionava vocação a sacerdócio. Louro, (1997, p.450) ressalta que essa era uma “uma atividade de **amor, entrega e doação**”. (Grifo nosso).

Complementando a discussão de Louro acima, Kramer (2008, p.221), afirma que;

A educação infantil, marcada por um quadro de desigualdade não só nas possibilidades de acesso, mas também na qualidade do atendimento e no imaginário, tem na questão do gênero mais uma variável para a desvalorização do trabalho dos profissionais que se dedicam ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Ao ser enfatizado o jeito, acaba-se por aceitar pessoas com pouca ou nenhuma formação, o que leva a uma baixa remuneração e uma alta rotatividade, pois não há perspectivas em termos de carreira. (KRAMER, 2008, p.221)

Kramer salienta a relação entre a desvalorização profissional do magistério infantil, com as relações de gênero que se constituíram. Essa desvalorização para ela, está assentada em uma concepção que foi construída para o trabalho de professor nesta etapa e acaba por justificar a falta de formação das professoras que atuam com crianças de 0 a 5 anos, algo que não é mais aceitável diante da sociedade atual.

Ao observar as palavras que se apresentam como mais importantes para os participantes a palavra amor desponta novamente como representativa, em seguida aparece a associação do ser professor com compromisso, paciente e mãe. Essa associação com a palavra amor e com as demais que se colocam como mais importante, pode esconder a desvalorização profissional representada pelos participantes.

Quadro 16- Palavras elencadas ao termo indutor 2 como mais importantes

| 1ª ORDEM DE IMPORTÂNCIA | FREQ. |
|--------------------------------|--------------|
| Amor | 15 x |
| Compromisso | 8 x |
| Dedicação | 6 x |

FONTE: Produção da pesquisadora

O amor não apenas se refere ao ser professor aproximando esta profissão com o conceito de vocação, indica-se também uma particularidade aos docentes que atuam com crianças menores, uma aproximação com atributos afetivos e o amor se apresenta também nessa acepção de estar mais perto de quem nessa etapa depende mais da figura adulta. Essa relação é percebida quando se observa a hierarquização das palavras, e que as características se mostram como eminentemente afetivas próximas da figura do cuidado materno.

A partir das palavras elencadas pelos docentes, foram indicadas algumas categorias, que agrupam os significados das representações sociais das professoras sobre o termo ser professor na Educação Infantil.

Figura 24– Dimensões de sentido encontradas para o segundo termo indutor



FONTE: Produção da pesquisadora

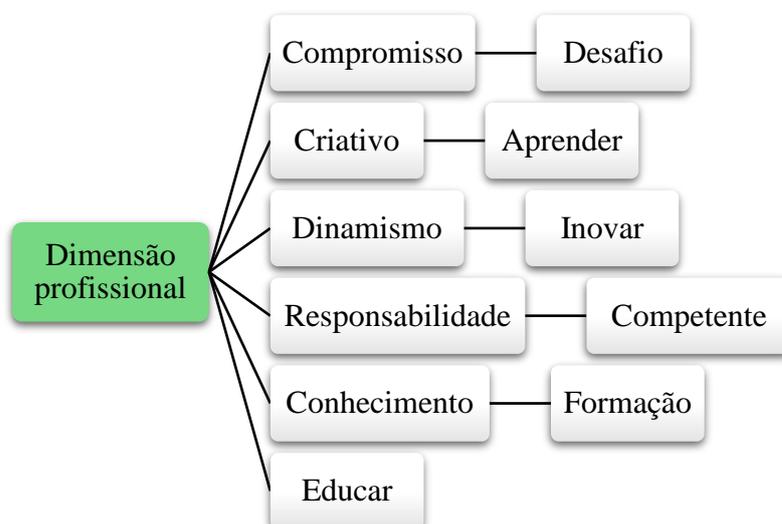
Dividindo as categorias de análise, percebe-se que apesar do enfoque maior ser na dimensão afetiva, que concorre diretamente com a dimensão profissional em nível de

frequência, mas não de importância, já que as que são citadas como mais importantes se encontram também na dimensão afetiva; estão também presentes, aspectos que caracterizam o ser professor com um profissional, mas este que possuem características mais afetivas, com uma aproximação da figura feminina materna. Essas características podem ser associadas com a concepção da Educação infantil enquanto espaço de cuidados, o que denota maior afetividade; e espaço de ensino, o que seria relacionado ao profissional docente.

As dimensões se apresentam fortemente ancoradas na realidade histórico cultural de construção da educação das crianças no país. Uma profissão que está ligada a figura feminina e de mãe, características que podem explicar a relação afetiva tão presente nas representações desta etapa. Tanuri (2000), remete a construção da profissão docente com a presença da mulher neste espaço, bem como a indefinição, ou porque não dizer o descaso da formação para sua atuação.

Para melhor compreensão as palavras estão agrupadas em cada dimensão. Na dimensão profissional se encontram palavras que direcionam a aproximação do ser professor na Educação Infantil com características que convergem para o entendimento desta enquanto profissão.

Figura 25- Palavras associadas a dimensão profissional



FONTE: Produção da pesquisadora

Note-se que são evocadas palavras que denotam o trabalho do professor na perspectiva de se constituir como um profissional, e associa a Educação Infantil à integração ao sistema como primeira etapa da educação básica. O sentido atribuído centraliza o ser professor em uma visão que se associa ao que está posto nos referenciais curriculares, coerente também com aspectos evidenciados de um perfil proposto na literatura para ser construído.

O termo aprender que está elencado na dimensão profissional do ser professor, pode se relacionar com o perfil proposto atualmente para o docente na Educação Infantil. Portanto esta palavra foi associada com o termo aprendiz contínuo, construído a partir da literatura estudada, indicado no Quadro 10, página 133. Veiga (2008) corrobora com essa visão ao afirmar a característica de uma formação contínua no processo de aprendizagem do professor. Formação esta que não se reduz a uma formação inicial nas instituições, mas que se funda essencialmente na prática, dentro das instituições de ensino.

Kramer (2008, p.224), indica que a formação;

[...] é necessária não apenas para aprimorar a ação, profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. (KRAMER, 2008, p.224)

A formação então apenas tem sentido quando situada na prática real dos professores que estão atuando. Se essa formação não se constituir significativa, ela não implicará em transformações.

Daí surge a urgência em vencer o movimento de proletarização docente, elencado por Freitas (2003) como aspecto que se coaduna com o rumo tomado pelas políticas educacionais, no qual a certificação docente foi priorizada em um determinado momento no cenário político educacional. A certificação docente, é bastante criticada atualmente, e a formação tem sido revista e os debates retomados, a partir das novas discussões que se fizeram quando na formulação do planejamento das políticas educacionais para a década.

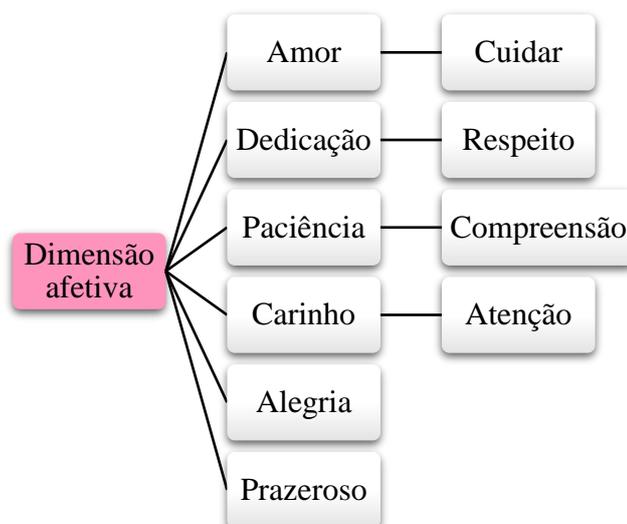
Hoje, se pretende um professor da educação infantil, que, fundamentalmente, seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, mediando as interações das crianças, que tenham um olhar crítico sobre a sua atuação, que tenha formação específica para atuar na área e compreenda a relevância social do trabalho que desenvolve. É importante, também, que tenha conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil para que possa contribuir com este de forma significativa. Evidentemente esse perfil de professor pretendido está em consonância com uma visão crítica de criança e de Educação Infantil historicamente construídas. (AZEVEDO, 2013, p.102)

Tais características discutidas por Azevedo são encontradas nas respostas dos participantes ao se observar as palavras evocadas quando associam o termo ser professor. São trazidas como importantes para a constituição do perfil docentes, aspectos como formação e conhecimento, bem como a inovação e necessidade de criatividade. A hierarquização de

importância revela que os participantes centralizam seu entendimento de um docente da Educação Infantil como mediador e competente. Tais aproximações se mostram fortemente marcadas na dimensão profissional, que concorre com a dimensão afetiva ao se apresentar mais frequente nesta, a afetividade, marcando as representações docentes.

Continuando a discussão sobre as dimensões apresentadas ao termo indutor "Ser professor na Educação Infantil", segue a dimensão afetiva.

Figura 26- Palavras associadas a dimensão afetiva



FONTE: Produção da pesquisadora

As palavras apresentadas nessa dimensão, estão relacionadas com uma aproximação quanto ao ser professor, bem marcado por uma visão de afetividade do magistério infantil. Ao mesmo tempo que algumas palavras indicam sentimentos exaltados quando do trabalho nesta etapa, (alegria, prazeroso), também representam características que os profissionais precisam possuir para bem desenvolver seu trabalho. (amor, paciência, dedicação, carinho...).

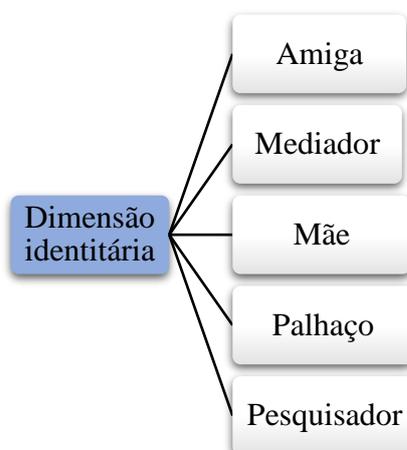
São elencadas características mais próximas de uma visão da Educação Infantil, que se aproxima mais da afetividade, por vezes tratando o docente desta etapa de forma vocacional, e outras vezes se opondo a esta visão como garantia de construir a figura de um profissional.

A dimensão afetiva se relaciona a competência emocional requerida para este perfil de professor e indicada por Brejo (2012), como aspectos que integram o perfil de educadora, de forma mais ampla para este profissional. Para Camões, Toledo e Roncarati (2013, p.274), "A afetividade constitui sistemas de atitudes, expressando-se por: choros, gritos, sorrisos, mordidas, abraços, empurrões, explosões de intenso movimento".

A ênfase na associação do docente na Educação Infantil como trabalho bem marcado pela dimensão afetiva, incide no trabalho desse profissional. Este, que se apresenta com a possibilidade de ser alguém que não necessitaria de uma formação específica para atuar, já que os cuidados não demandam de maiores conhecimentos. Essa configuração profissional se remete ao perfil que foi construído para o docente desta etapa, e Bodnar (2013), auxilia na reflexão sobre essa questão, quando afirma: "[...] uma formação específica para o exercício das funções de educadora seria dispensável, especialmente em se tratando de crianças muito pequenas, que por sua condição relativa de imperícia demanda, de modo especial, cuidados físicos e relacionais".

Aspectos a se considerar já que a afetividade também se apresenta enquanto características necessárias ao profissional docente. Porém, tal característica não pode mascarar o encaminhamento dessa visão para um processo de desvalorização profissional quando esta afetividade é associada a características femininas e de mãe.

Figura 27- Palavras associadas a dimensão identitária



FONTE: Produção da pesquisadora

A dimensão identitária revela aspectos de aproximação da figura da professora a partir de oposições. Nota-se uma forte relação desta enquanto educadora que se associa com a mãe, amiga, e, outra posição que revela esse docente enquanto um mediador e pesquisador que também precisa ser palhaço, fazendo alusão a alegria já evocada como característica na dimensão afetiva. As palavras elencadas como integrantes dessa dimensão revelam a aproximação de uma representação identitária docente na Educação Infantil muito forte ainda com a figura materna. Retomando os conceitos elencados no Quadro 10 da página 133, vemos

que as características de um perfil a ser superado estão presentes nas evocações das professoras da Educação Infantil.

A aproximação da identificação docente com a de uma mãe, revela que, o perfil construído pelo docente ainda tem muita relação com o que a literatura e a legislação indicam como construção histórica que é associada ao processo de desvalorização profissional, já que desse modo ela não se estabelece enquanto profissão. Azevedo (2013), ainda chama a atenção quando afirma,

Esse cuidar "maternal das educadoras gera conflito de identidade na medida em que esse papel social é disputado com as mães. As atividades de cuidado são as que mais ocupam o tempo das educadoras/monitoras, caracterizando assim sua função na instituição. (AZEVEDO, 2013, p.121)

Entra em cena, uma visão de ser professor na Educação Infantil, como ainda pautado em um perfil que a literatura estudada propõe ser superada. Associações feitas tanto na creche quanto na pré-escola, confirmam um perfil ainda representado como uma professora, mulher, mãe, que nasce para ser educadora e tem uma vocação para isto. Visão esta que se distancia da construção de um docente que se vê como profissional.

No que diz respeito ao profissional que irá atuar com as crianças, os pareceres evidenciaram que não há consenso na área, se deve ser educador ou professor, mas alguns chamaram atenção para o fato de que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define que todos os profissionais que atuam com crianças em creches e pré-escolas deverão ser considerados professores, leigos ou não. (CERISARA, 2007, p.30)

Apesar de não haver consenso na área sobre a questão da identidade do profissional que atua com as crianças de 0 a 5 anos, a regulamentação aponta a equiparação entre todos os que atuam na Educação Infantil, quer seja em creches ou pré-escolas, para que sejam denominados de professores, mesmo que sejam leigos.

Ao definir o profissional para atuar na educação infantil, a LDB delinea a identidade profissional e afirma a necessidade de formação para os profissionais leigos que trabalham nas instituições de educação infantil principalmente em creches. Essa redefinição reforça a ideia de que o grau de escolaridade e a qualificação específica no desempenho profissional da educação de crianças pequenas influenciam decisivamente a qualidade do serviço. (NUNES, KRAMER, 2013, p.50)

Aspecto evidenciado de valorização profissional, a formação, é antes de tudo, elemento de construção de uma educação de qualidade. Esse elemento, percebido como importante, pois o trabalho nesta etapa requer conhecimentos específicos que precisam ser adquiridos, não

apenas em cursos de formação inicial, mas também aperfeiçoados na prática com o auxílio da formação continuada.

É possível também observar que há uma outra visão concorrente para a dimensão identitária. Esta visão associa o docente como pesquisador e mediador. Características trazidas pelas orientações legais e também pela literatura estudada que aponta esse profissional em construção. Tais visões competem entre si, ao se opor na formação das representações docentes.

Ao comparar as dimensões é possível perceber que as dimensões profissional e afetiva concorrem para a formação das representações de ser professor na Educação Infantil.

Quadro 17- Comparação entre as dimensões profissional, afetiva e identitária do Ser professor na Educação Infantil

| Termo indutor: Ser professor(a) na Educação infantil | | | |
|---|-------------|----------------------------|-------------|
| Palavras associadas | Freq | Palavras associadas | Freq |
| Amor | 37 | Respeito | 8 |
| Dedicação | 33 | Educar | 8 |
| Paciência | 22 | Mediador | 8 |
| Carinho | 18 | Desafio | 7 |
| Alegria | 15 | Mãe | 6 |
| Compromisso | 15 | Aprender | 6 |
| Criativo | 13 | Compreensão | 6 |
| Dinamismo | 12 | Inovar | 5 |
| Responsabilidade | 11 | Competente | 5 |
| Prazeroso | 10 | Atenção | 4 |
| Cuidar | 10 | Palhaço | 4 |
| Amiga | 10 | Formação | 4 |
| Conhecimento | 8 | Pesquisador | 4 |
| Total de palavras – 422 | | | |
| Total de palavras diferentes – 117 | | | |

FONTE: Produção da pesquisadora

Ao analisar o quadro comparativo das dimensões de sentido das representações sociais docentes de ser professor na Educação Infantil, se vê que a predominância em termos quantitativos de palavras está na dimensão profissional, porém o número mais elevado de frequência está na dimensão afetiva, sendo também a diferença quantitativa de palavras de apenas uma.

Ao analisar a hierarquização de importância entre as palavras evocadas pelos participantes, a dimensão afetiva também é a que predomina. Essa relação aproxima as representações sociais dos docentes com a dimensão afetiva, sendo esta a indicativa de maior centralidade das representações sociais de ser professor na Educação Infantil.

A afetividade constitui aspecto muito presente na identidade de professores de educação infantil e é expressa de maneira contínua nas manifestações de carinho, de

acolhimento da criança e de sua família no contexto institucional, no acompanhamento do processo de crescimento e desenvolvimento, na avaliação do progresso das crianças, na promoção de vínculos com as famílias, o que parece ser gratificante para as educadoras e evidencia o caráter social da creche. (GOMES, 2013, p.117)

Pode-se inferir que a afetividade é aspecto marcante nas representações docentes de ser professor na Educação Infantil. Tal fato também precisa ser associado a características intrínsecas da atividade docente nesta etapa, que requer um cuidado mais próximo, e um acompanhamento diferente do que se tem quando se lida com crianças que possuem maior autonomia. Ao se referir as crianças de 0 a 5 anos, tem-se um perfil diferente, que também estaria relacionado a essa preponderância afetiva da qual se mostrou presença forte.

Também é preciso lidar com a relação de desvalorização docente que se mostra mais presente para os professores que atuam com crianças menores. Tal desvalorização é associada à sua histórica associação ao campo da assistência e as oposições reforçadas e solidificadas socialmente entre trabalho mental e que envolvem o corpo, ou com relação a razão e a emoção. Ao associar o trabalho docente, como profissão que historicamente luta para se estabelecer enquanto tal, é possível perceber que tais questões também se fazem presentes ao observar a forte presença afetiva para representar a profissão docente. Tiriba (2008, p.71) associa essa dualidade que se expressa na dicotomia cuidar e educar e aponta como possibilidade para superar essa oposição, o reconhecimento do termo educar, como abrangente e que já incluiria o cuidar em essência.

6.6.1. Análise fatorial e por correspondência: Estabelecendo as relações entre o perfil docente e as representações sociais das professoras do ser professor na Educação Infantil

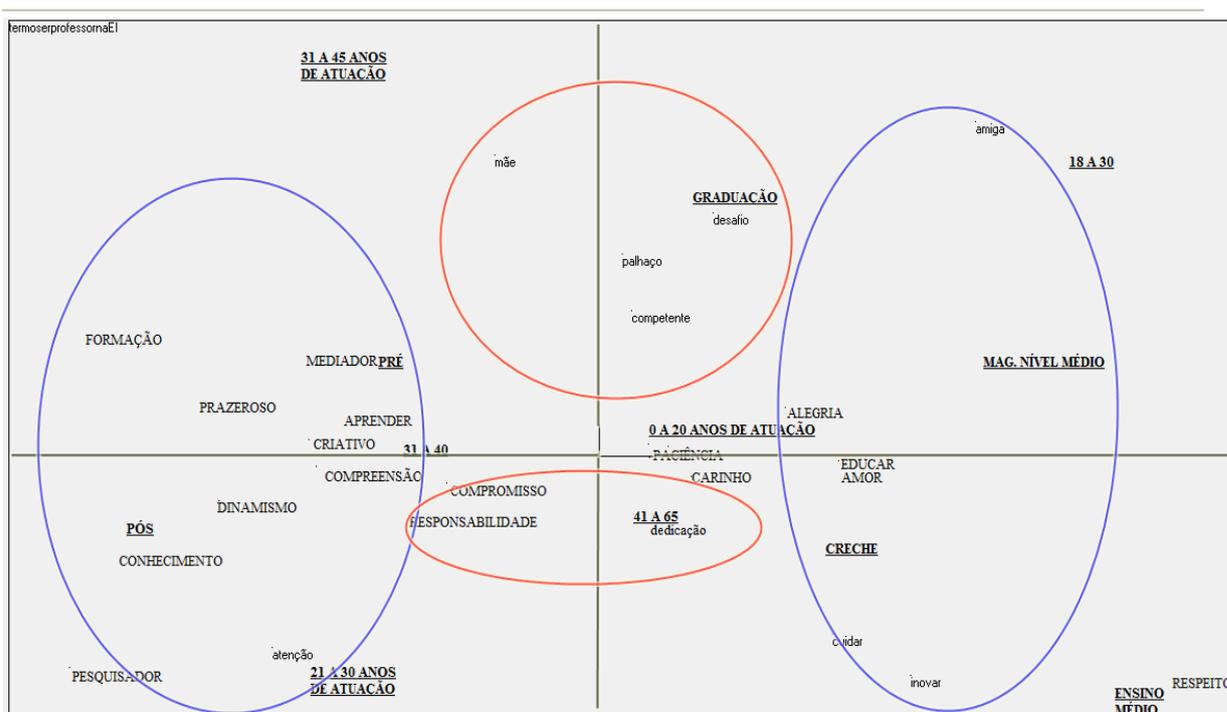
Como já indicado na análise de associação livre, sobre a existência de oposições nas representações sociais dos docentes, a partir da análise fatorial realizada pelo software Trideux, pode-se confirmar que as representações dos participantes convergem nesse sentido. Ao construir o plano fatorial com o termo indutor ser professor na Educação Infantil, nota-se a existência de pensamentos opostos dentro do grupo de participantes, o que conformaria a existência de dois grupos de pensamento.

O grupo que é visto do lado direito do plano, é composto por professores que possuem nível de formação magistério médio ou não tem formação específica como docente, possuindo

apenas o Ensino médio. Esses docentes atuam com crianças de 0 a 3 anos, e estão na faixa etária dos 18 aos 30 anos. Suas representações de ser professor na Educação Infantil se aproximam da figura de um docente enfocando o cuidar, o respeito, o amor o educar e a característica de amiga e de inovação.

Ao observar o lado esquerdo do plano, pode-se ver outro grupo. Este grupo é formado por docentes que atuam com crianças de 4 e 5 anos, possuem formação a nível de pós-graduação e se encontram na faixa etária de 31 a 40 anos. A representação desse grupo se concentra em entender o professor da Educação Infantil como um pesquisador, com conhecimento, formação e disposto a aprender. Ainda se acrescenta o dinamismo e a característica de mediador.

Figura 28- Plano fatorial ser professor na Educação Infantil



FONTE: produção da pesquisadora a partir do Trideux

Para a construção do plano fatorial, foram escolhidas as variáveis idade, formação, tempo de atuação e etapa da Educação Infantil em que atuam os docentes.

As palavras em negrito e sublinhadas representam as variáveis utilizadas na análise do plano, em maiúscula estão as palavras situadas no fator 1 e em minúscula as palavras do fator 2. Como contribuição total para os fatores, temos 33,5% da inércia total no fator 1, e 19,3% da inércia total no fator 2. Para o plano foi considerado o CPF 3.

Está presente nesse plano o jogo de oposições no pensamento dos participantes, refletidos entre os eixos esquerdo e direito. É possível perceber que a formação e a idade corroboram para a formação das representações sociais que concentra maior valorização na dimensão profissional já discutida anteriormente, porém é percebida também a partir da observação na prática, uma força do grupo social (colegas de trabalho), ao qual pertencem os docentes e não apenas a formação como determinante na conformação desse pensamento.

Percebe-se também, oposições entre os eixos superior e inferior. No eixo superior tem-se um grupo caracterizado como graduado, e que associa professor da Educação Infantil com competência, desafio e a aproximação da figura de mãe. No eixo inferior, a aproximação está entre o grupo docente que possui de 41 a 65 anos de idade e que caracterizam este profissional com a dedicação e a responsabilidade.

Ao se olhar o plano também se verifica a aproximação das palavras paciência, compromisso e carinho como próximas ao eixo do plano. Vê-se também que as características que corroboram para a formação do fator 1, eixo que pode ser considerado mais forte nas representações docentes, converge para a transformação de uma visão arraigada na sociedade, compreendida como fortemente feminina e de dimensão afetiva, com aspectos que buscam direcionar essa visão para a dimensão profissional. Novamente percebe-se que há claramente uma interferência do conhecimento que vem sendo construído de uma profissão, e não vocação.

Interessante refletir sobre esse dado, pois nota-se que há uma interferência desse novo conhecimento produzido para mudar a visão historicamente estabelecida e ainda muito presente na fala e prática dos docentes. Porém, ao se cruzar os dados de frequência com de importância ainda se vê uma maior valorização da dimensão afetiva em detrimento de uma visão de construção do professor como profissional.

6.7. CRIANÇA: ANÁLISE DO CAMPO SEMÂNTICO E DA ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES

Este tópico traz a discussão da análise de conteúdo e estrutura das representações sociais docentes, a partir das palavras elencadas pelos participantes para o termo indutor criança, terceiro e último termo utilizado na associação livre de palavras desta pesquisa.

Na análise feita pelo software Trideux, foram obtidas um total de 409 palavras, sendo 107 diferentes. Em destaque está a palavra Alegria, seguida das palavras amor e carinho, como mais citadas.

Quadro 18- Palavras elencadas ao termo indutor 3

| Termo indutor: Criança | | | |
|------------------------------------|-------------|----------------------------|-------------|
| Palavras associadas | Freq | Palavras associadas | Freq |
| Alegria | 41 | Sinceridade | 7 |
| Amor | 39 | Interação | 5 |
| Carinho | 34 | Ativa | 5 |
| Inocência | 18 | Inquieta | 5 |
| Brincar | 15 | Energia | 5 |
| Respeito | 13 | Paciente | 4 |
| Benção | 12 | Singular | 4 |
| Carente | 9 | Verdadeira | 4 |
| Futuro | 9 | Conhecimento | 4 |
| Sensível | 9 | Dedicação | 4 |
| Inteligente | 8 | Amiga | 4 |
| Aprendiz | 7 | Cultura | 4 |
| Atenção | 7 | Educar | 4 |
| Curiosidade | 7 | | |
| Total de palavras – 409 | | | |
| Total de palavras diferentes – 107 | | | |

FONTE: produção da pesquisadora

Ao expressar sua compreensão para o termo elencado, os participantes indicam alegria como palavra mais frequente, que aparece como significado de criança na visão destes docentes. A palavra alegria traz o sentido de uma manifestação de prazer, sentimento de felicidade. Associação feita com a criança que estabelece que esta é essencialmente um ser feliz.

Em segundo lugar aparece a palavra amor. Essa palavra, que já estava em destaque nas evocações aos termos anteriores, tem sua expressividade também para conceituar criança, o que denota uma forte presença da característica afetiva também neste contexto. Associada a essa característica também se encontra a palavra seguinte, carinho, que segue esta mesma linha de pensamento. A palavra carinho traz a associação a relação de amor com o outro, se refere ao sentimento de querer bem a alguém.

Interessante perceber que a palavra inocência foi consideravelmente citada pelos participantes para definir o termo criança. Essa associação se relaciona a uma visão construída historicamente a partir do surgimento de infância. Ao cruzar os dados de frequência com os de importância é possível notar que estas palavras reaparecem como fortes, porém a palavra alegria deixa de estar como a primeira mais importante, para deixar amor surgir nessa posição, de acordo com a visão dos participantes.

Quadro 19- Palavras elencadas ao termo indutor 3 como mais importantes

| 1ª ORDEM DE IMPORTÂNCIA | FREQ. |
|--------------------------------|--------------|
| Amor | 12 x |
| Carinho | 6 x |
| Alegria | 6 x |
| Brincar | 5 x |

FONTE: produção da pesquisadora

Desse modo, pode-se indicar que novamente a palavra amor entra como indicação ao núcleo central das representações docentes de criança. A hierarquização de importância leva a percepção de que a dimensão afetiva é muito forte para a construção das representações docentes de professor da Educação Infantil.

No levantamento das pesquisas já realizadas, da qual trataram sobre as representações sociais dos docentes na Educação Infantil, foi percebido que as análises apontavam uma significância maior da dimensão afetiva nos docentes que atuam com crianças.

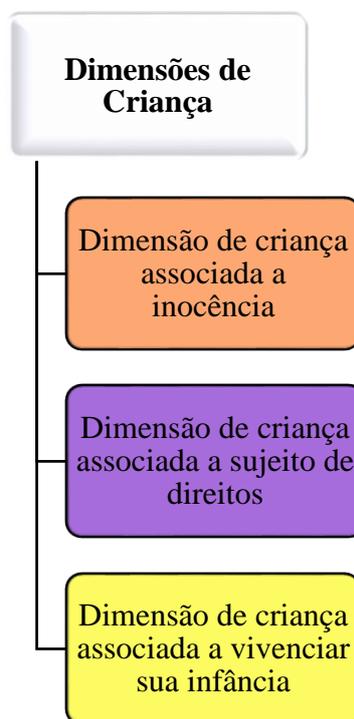
Sobre essa afetividade das professoras de crianças, Mahoney esclarece que é importante no processo de construção do conhecimento. “O emocional, tanto quanto o cognitivo, é constitutivo do processo de ensinar e de aprender [...]”. (1993, p.69). Afetividade essa também reconhecida por Almeida (1999) como importante, pois se constitui como uma das etapas que a criança percorre. Krueger afirma que

Na condição de educadores, precisamos estar atentos ao fato de que, enquanto não dermos atenção ao fator afetivo na relação educador – educando, corremos o risco de estarmos só trabalhando com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito – que envolve valores e o próprio caráter – necessário para o seu desenvolvimento integral. (KRUEGER, 2017, p.8)

Reitera-se, portanto, a atuação docente na dimensão afetiva, não apenas cognitiva como elemento que caracteriza a profissão docente. A dimensão afetiva precisa estar caracterizada na prática do professor.

O desenvolvimento integral preconizado nas orientações legais, indica um percurso formativo que leve em consideração aspectos que englobam a formação da personalidade da criança e que não se dissociam da formação cognitiva. A partir da análise das palavras evocadas, registrou-se a existência de três dimensões de sentido para o termo indutor criança

Figura 29– Dimensões de sentido encontradas para o terceiro termo indutor



FONTE: Produção da pesquisadora

As dimensões de sentido foram construídas a partir das respostas dos participantes na associação livre de palavras, e da relação com o referencial teórico estudado. É possível perceber que a primeira concepção apontada na figura acima, é a concepção de criança associada a inocência, que ainda resiste na visão do adulto. Esta visão está associada ao que Kramer (2003, 1982) pontua como uma visão ligada à essência ou natureza infantil.

Essa relação com a natureza da criança, é contraditória na visão da autora, pois exalta uma visão de moralização a partir do estabelecimento de regras e modelos para formação da criança, mas também de paparicação, ressaltando a importância da expressividade infantil e de sua dependência ao adulto.

Concepção criticada por Kramer (2003, 1982) ao indicar a não observância das potencialidades infantis e de sua condição que a coloca na marginalidade social. Sua crítica gera a teoria da privação cultural e o reconhecimento de uma educação compensatória no país.

Como segunda visão encontrada a partir da análise das evocações de palavras dos docentes, aparece a associação com uma visão legalista de criança, a de sujeito de direitos. Visão essa, que está presente no direcionamento das práticas docentes assumida pela política educacional para a infância no Brasil. Essa visão representa a concepção legal da Educação

Infantil brasileira e está presente na CF/1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, e nos documentos legais da área educacional, como a LDB 9394/96, e documentos curriculares, a exemplo do RCNEI e DCNEI, entre outros lançados pelo Ministério da Educação. Nas DCNEI, o conceito de criança assim aparece:

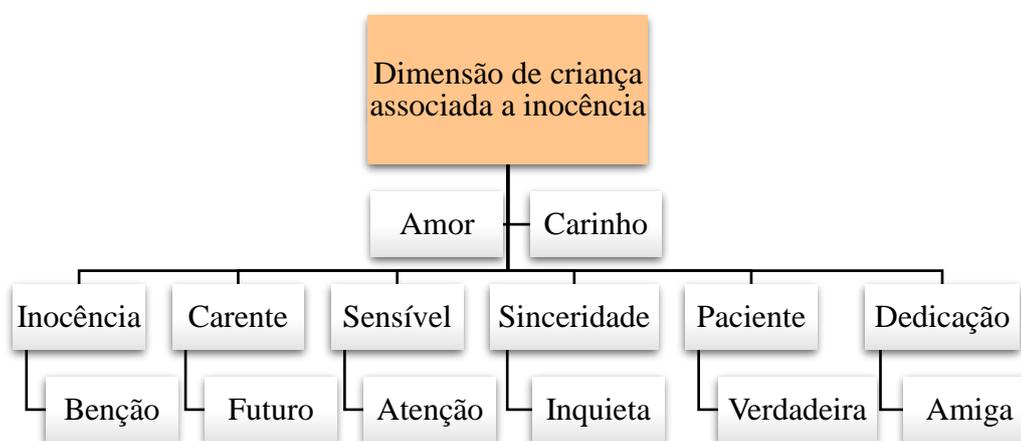
Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL 2010, p.12)

Por último, também está presente a concepção de criança relacionada a vivenciar a infância, visão esta que se associa a criança cidadã, decorrente da visão de sujeito de direitos.

Na dimensão associada à inocência, é possível verificar que as palavras que aparecem nas evocações trazem uma maior conotação afetiva, que traduzem sentimento de bondade e ingenuidade da criança. Associações que eram feitas a partir da imagem que a igreja apresentava, ainda no século XIII que aproximava a criança de uma figura angelical, ou sem maldade. Áries (2011) indicou três imagens de criança nesse sentido: a de um anjo, a da figura do menino Jesus, e a da nossa senhora menina, fazendo alusão às figuras religiosas referidas às crianças.

As palavras evocadas das falas na associação livre ao termo indutor criança, representam uma associação da criança com essa imagem de inocente, transmitida ao longo dos séculos, e relacionada com a imagem religiosa. Tais palavras traduzem esse sentimento de criança que necessita ser cuidada e amparada pelo adulto, como também de um ser sem maldade. De acordo com Kramer (2003) essa visão de criança associada à essência, coloca em oposição a imagem de uma criança sem maldade, e ao mesmo tempo, a criança dependente dos cuidados do adulto.

Figura 30- Palavras associadas a dimensão de criança associada a inocência



FONTE: Produção da pesquisadora

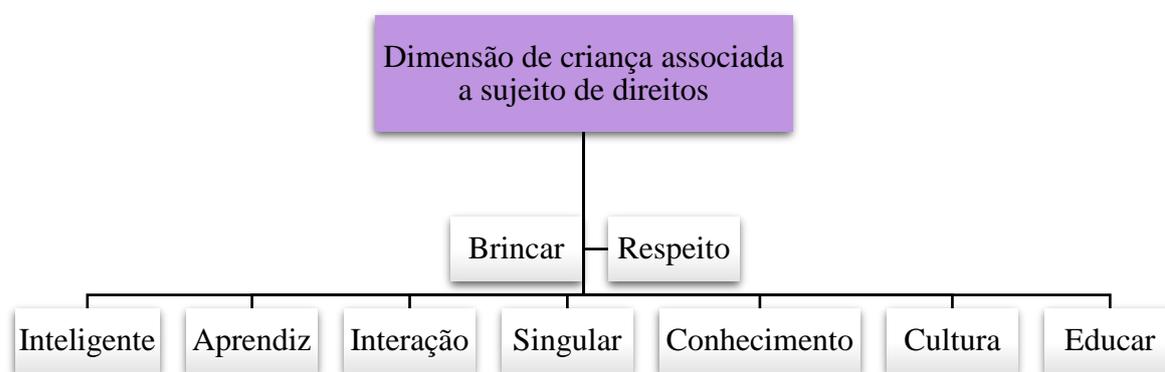
Essa concepção de infância, traz para a prática, duas formas de lidar com a criança, ao que Kramer (2003) chama de paparicação e moralização. Ao se referir a criança de forma a conceitua-la como inocente, verdadeira, uma benção, sensível que precisa de amor, carinho e atenção; os docentes expressam sua visão de que esta criança precisa de um cuidado maior, tendo em vista que ela ainda não possui autonomia. Essa visão indica a aproximação com a prática de paparicação trazida por Kramer como uma das nuances da prática docente nesta etapa. Já as palavras dedicação, inquieta e futuro, se aproximam mais da visão de uma educação moral, no intuito de estabelecer as regras necessárias para a vida em sociedade e preparar a criança para ser o adulto no futuro.

Quando analisadas semanticamente as palavras, destaca-se algumas que se remetem a aproximação com a religiosidade, com a ideia divina, que está próximo da construção social e histórica de criança inocente e pura. São elas as palavras benção, inocência, carente, sensível, sinceridade, paciente e verdadeira. Já as palavras atenção e dedicação denotam atitudes dos professores para com a criança. A palavra inquieta e amiga trazem à tona, a ideia de criança enquanto agitada, desassossegada, mas também como companheira. Por fim, a ideia de futuro expressa o desejo depositado na criança não como criança hoje, mas como o adulto do vir a ser. Essa visão se contrapõe a ideia trazida na construção do conceito de sujeito de direitos orientado na legislação atual da Educação Infantil.

Associar a criança a um ser ingênuo e inocente, implica em uma visão contraditória com a que está preconizada nas diretrizes nacionais para o trabalho na Educação Infantil no Brasil, e que está em consonância com a orientação dos organismos internacionais. Essa visão implica em uma não participação da criança sobre seu processo de aprendizagem, deixando-a de atuar enquanto protagonista e conseqüentemente não ter a possibilidade de trabalhar sua autonomia social.

As evocações dos docentes também indicaram outra dimensão de sentido atribuído para o termo criança. A dimensão associada a concepção de sujeito de direitos surge a partir das orientações legais e dos dispositivos legais aprovados na década de 1980.

Figura 31- Palavras associadas a dimensão de criança associada a sujeito de direitos



FONTE: Produção da pesquisadora

As palavras evocadas nesta dimensão, trazem conceitos abordados dentro das orientações legais da política de Educação Infantil. O brincar aparece enquanto eixo integrador da prática nesta etapa, e norteador da aprendizagem da criança. No RCNEI, o brincar desponta como uma forma de linguagem da criança, e através dela pode-se resultar novas aprendizagens. “Propiciando a brincadeira, portanto cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos”. (BRASIL, 1998, p.28)

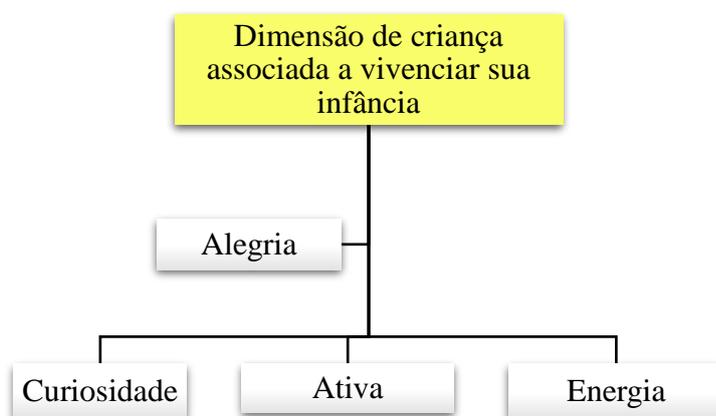
As palavras respeito, interação, singular, conhecimento, cultura e inteligente expressam uma visão de criança associada ao sujeito de direitos, e se coaduna com a orientação legal da política educacional para a Educação Infantil no Brasil. Visão essa que também se apresenta quando se observa a ideia de construção do conhecimento e de criança enquanto sujeito singular e cultural que também se expressa nas orientações curriculares.

Gonçalves aponta que ser sujeito de direitos significa reconhecer a criança "enquanto ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo..." (GONÇALVES, 2016, p.12). Dessa forma é importante perceber que apontar nas orientações legais uma visão de criança mais coerente com o que se pretende estabelecer de uma educação democrática e de qualidade, não garante a efetivação das práticas nas instituições de Educação Infantil, pois essa transformação passa pela mudança no pensamento de quem atua diretamente educando as crianças. Em se tratando de professores, é preciso mais que garantir o acesso a uma formação de qualidade, é preciso pensar na ação cotidiana e na reflexão sobre essa ação partindo dos próprios envolvidos.

Por fim, a última dimensão de criança, que se associa ao vivenciar a infância. Nesta dimensão é percebido que as professoras associam a imagem da criança com aspectos que ressaltam a vivacidade da criança.

Uma das palavras que aparece nessa dimensão é a palavra alegria. Essa palavra vem relacionada ao significado de sentimento de prazer, de manifestação desse sentimento, é um estado de felicidade expresso pela pessoa.

Figura 32- Palavras associadas a dimensão de criança associada a viver a infância



FONTE: Produção da pesquisadora

As palavras curiosidade, ativa e energia remetem ao sentido de ação, de estar em movimento. Quanto ao sentido da palavra curiosidade, a ideia de ação está presente quando se observa a relação com o sentido da palavra que se associa a ampliação do conhecimento, o desejo de ver e conhecer, que é entendido como próprio da criança.

Ao comparar as dimensões de sentido associadas ao termo criança, vê-se que a preponderância da associação está na dimensão relacionada à inocência. Não apenas em termos quantitativos, a dimensão de criança inocente é também elencada como mais importante e aparece mais vezes, além de ser mais frequente. No quadro comparativo entre as dimensões, é mais fácil de perceber essa análise comparativa.

Quadro 20- Comparação entre as dimensões associadas ao termo criança

| Termo indutor: Criança | | | |
|------------------------|------|---------------------|------|
| Palavras associadas | Freq | Palavras associadas | Freq |
| Alegria | 41 | Sinceridade | 7 |
| Amor | 39 | Interação | 5 |
| Carinho | 34 | Ativa | 5 |
| Inocência | 18 | Inquieta | 5 |

| | | | |
|------------------------------------|----|--------------|---|
| Brincar | 15 | Energia | 5 |
| Respeito | 13 | Paciente | 4 |
| Benção | 12 | Singular | 4 |
| Carente | 9 | Verdadeira | 4 |
| Futuro | 9 | Conhecimento | 4 |
| Sensível | 9 | Dedicação | 4 |
| Inteligente | 8 | Amiga | 4 |
| Aprendiz | 7 | Cultura | 4 |
| Atenção | 7 | Educar | 4 |
| Curiosidade | 7 | | |
| Total de palavras – 409 | | | |
| Total de palavras diferentes – 107 | | | |

FONTE: Produção da pesquisadora

As dimensões são representadas nas cores amarela, laranja e lilás. A cor amarela indica a dimensão de criança no sentido de vivenciar a infância, em laranja está a dimensão associada a inocência, e em lilás a dimensão de sujeito de direitos. A palavra alegria aparece com frequência superior as demais, porém quando se apresentam os dados de importância ela desaparece em detrimento da palavra amor, sendo, portanto, a dimensão que se apresenta mais central nas representações sociais docentes.

A compreensão de criança associada a dimensão de inocência está em destaque em relação as demais dimensões de sentido associadas à criança. Essa compreensão encaminha a percepção docente para encarar a criança ainda como alguém dependente do adulto, e nesse sentido, não possui capacidade de opinar sobre sua aprendizagem, deixando de exercer assim o papel de sujeito de direitos que a própria legislação lhe concede. Essa visão é preocupante no que tange pensar sobre a possibilidade de participação das crianças na vida social, e em especial, na vida escolar, já que esta contribui para uma preparação para sua participação em outras esferas sociais posteriormente.

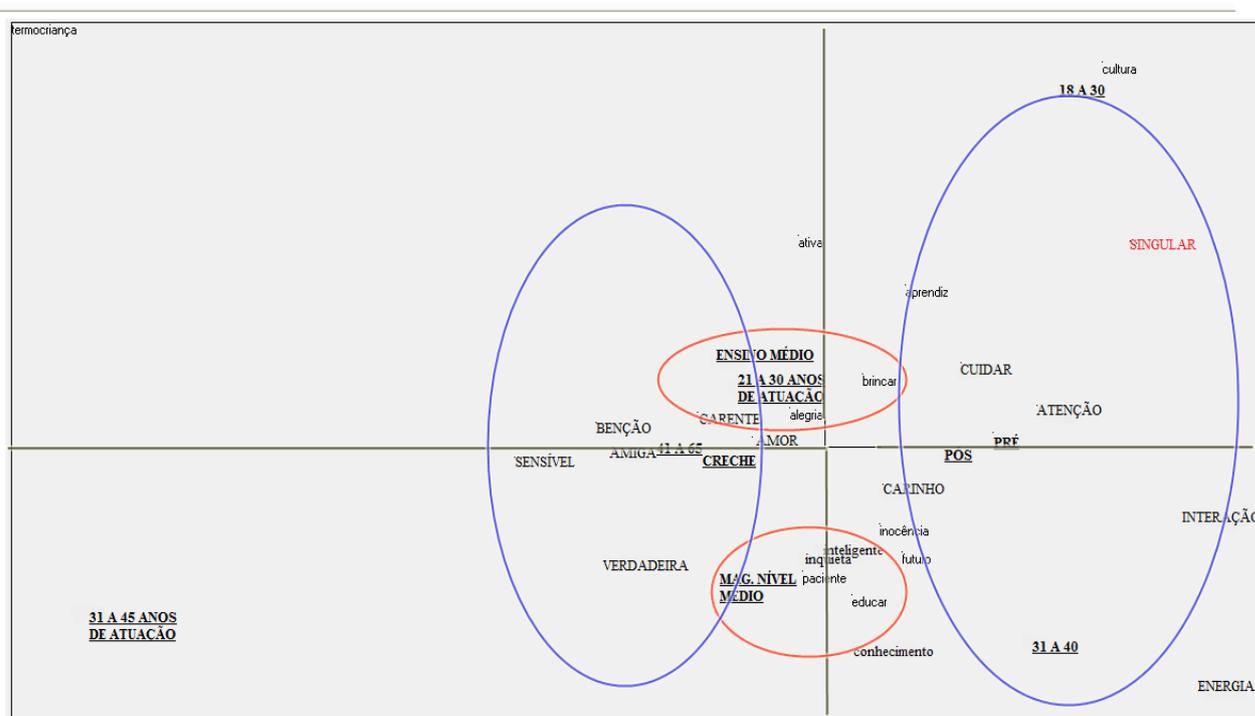
6.7.1 Análise fatorial e por correspondência: Estabelecendo as relações entre o perfil docente e as representações das professoras ao termo Criança

Observa-se no plano, que as representações sociais dos docentes se apresentam como diferentes, e desse modo, o plano apresenta a imagem de dois polos que se opõe no entendimento sobre a criança.

Ao analisar a representação gráfica gerada pelo software Trideux, optou-se por indicar tais polos por círculos nas cores azul e vermelho. Do lado esquerdo, na cor azul, aparece a representação do grupo que aproxima seu pensamento enfatizando a figura de criança com a natureza, ou seja, ressalta a visão de inocente e dependente do adulto. Este grupo de docentes é caracterizado por atuar na creche e possuírem menor nível de formação.

Ao olhar para o círculo azul do lado direito, vê-se outro grupo, que está mais próximo das representações de criança associadas com a visão de um aprendiz, e ressaltando o cuidar, a interação e a cultura. Os docentes que assim se expressam se encontram na pré-escola e tem formação a nível de pós-graduação.

Figura 33- Plano fatorial criança



FONTE: produção da pesquisadora a partir do Trideux

Para a construção do plano foram consideradas as variáveis idade, formação, tempo de atuação e etapa em que atuam. As palavras em negrito e sublinhadas representam as variáveis da pesquisa, em maiúscula estão as palavras situadas no fator 1 e em minúscula as palavras do fator 2. Como contribuição total para os fatores, temos 31,9% da inércia total no fator 1, e 21,6% da inércia total no fator 2. Para o plano foi considerado o CPF 13. Em vermelho está marcada a palavra **singular**, que aparece com contribuição igual para os dois fatores.

Na cor azul, aparecem os círculos do lado esquerdo e direito. No lado esquerdo, estão associados os docentes da creche, com idade entre 41 e 65 anos. Estes docentes marcam as palavras verdadeira, amiga benção e sensível para expressar sua compreensão de criança. Já do lado direito, aparece mais fortemente marcando a posição deste grupo, as palavras; aprendiz, carinho, cuidar e atenção. Os docentes que integram este grupo se situam na pré-escola.

Também é possível ver no plano, oposições marcadas com o círculo na cor vermelha. O círculo do lado superior, marca o grupo que possui Ensino médio e está na faixa de tempo de atuação de 21 a 30 anos. Esse grupo, entende a criança como carente, alegre e aproximando-a também com a palavra amor. Associações que conferem ao grupo a associação com a dimensão de infância com essência infantil, ou o entendimento de criança inocente.

Para o grupo que se situa do lado inferior do plano, composto por professores com formação em magistério nível médio, nota-se que as características mais elencadas para definir criança, são paciente, inteligente e inquieta.

No plano, o que aparece como característica mais comum nas representações, é o amor, sugerindo que ele marca o núcleo central das representações sociais dos docentes quando analisado também o termo criança.

7. ENTRE CENÁRIOS, SITUAÇÕES E FALAS: AS RELAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O texto trazido nesse capítulo trata da discussão das possíveis relações entre representações sociais e práticas docentes das professoras a partir dos resultados provenientes do uso da técnica de auto confrontação simples. Neste capítulo foi feita a abordagem da análise das observações e entrevistas de auto confrontação simples realizadas com 8 professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 0 a 5 anos de idade em 5 cidades do interior da Paraíba.

Como já explicitado no capítulo sobre a metodologia da pesquisa no tópico sobre a preparação da análise, a análise dos dados foi dividida neste capítulo em dois momentos. Nele estão separados os cenários de análise, e as situações e falas de auto confrontação das professoras, juntamente com as respostas das perguntas referentes aos 3 termos indutores apresentados no questionário de associação livre e trazidos também para o momento final da entrevista. Desse modo o capítulo se estrutura da seguinte forma.

No primeiro tópico, foi analisado o perfil das participantes desta última etapa da pesquisa, no tópico seguinte, estão os contextos em que as professoras atuam, nos quais foram descritos os cenários de cada instituição educativa observada. Contextos importantes, pois, interferem no desenvolvimento das suas práticas docentes. Essa análise traz os elementos da observação videogravada realizada, com duração de 4 horas cada em sala de aula, na qual houve o acompanhamento de cada professora em atividade, bem como da observação do espaço da instituição educativa e das conversas com os diversos profissionais de cada cidade.

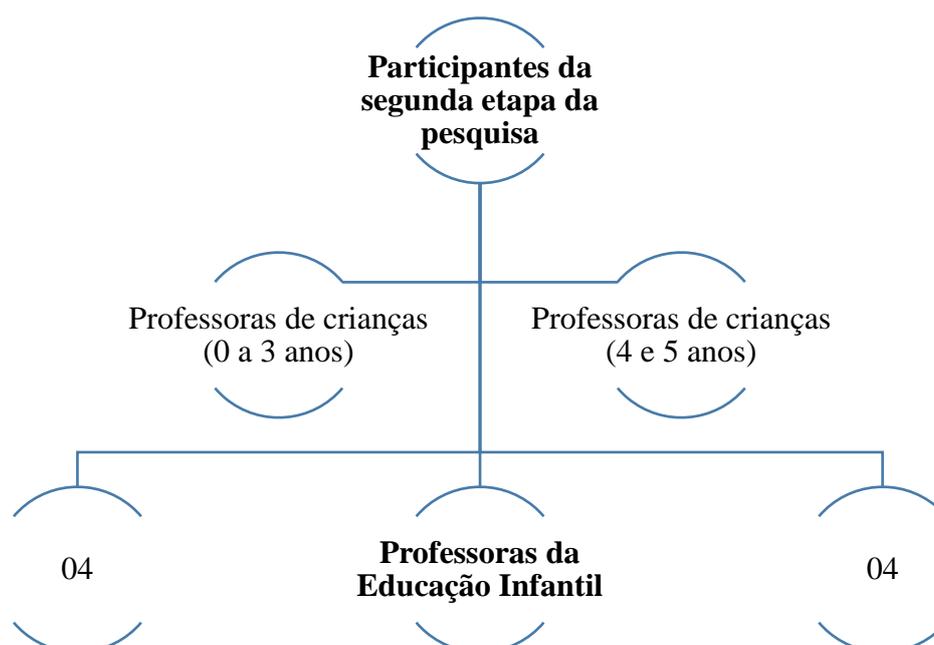
Nos 3 tópicos que seguem, tem-se a discussão das falas das docentes em confronto com as cenas apresentadas a elas no ato da entrevista. As cenas constituem-se de recortes das gravações do vídeo, feitos quando da observação nas 4 horas de aula de cada uma das professoras. As relações entre as representações sociais e as práticas foram estabelecidas a partir das falas, que indicam o que elas pensam sobre o ser professor na Educação Infantil. Os dados provenientes das entrevistas de auto confrontação simples foram analisados à luz da teoria das representações sociais e da metodologia de análise de conteúdo de Bardin. Nestes tópicos a análise toma forma com o confronto entre as situações selecionadas de suas práticas, e as falas das professoras ao se ver na tela e se analisar, em um processo de auto avaliação de si mesma e de sua atuação profissional.

Com base nas categorias encontradas quando da análise dos questionários de associação livre de palavras realizadas na primeira etapa da pesquisa, as situações de auto confrontação das professoras foram analisadas. A partir do olhar sobre as práticas desenvolvidas pelas professoras observadas estabeleceu-se uma analogia com o que expressam ao se observar nas cenas gravadas. Os tópicos condensam o entendimento central das professoras sobre as atividades docentes que precisam desenvolver em sua sala de aula com as crianças. Algumas vezes foi percebido que atividades iguais são utilizadas de maneiras e com objetivos diferentes pelos docentes.

7.1 PROFESSORAS PARTICIPANTES

Após a aplicação dos questionários na primeira etapa da pesquisa, foram selecionadas 8 docentes em função de sua aceitação em colaborar com o trabalho. A aceitação das professoras se refere as observações que foram gravadas em vídeo, e a entrevista de auto confrontação simples, realizada com uso das cenas da observação. Segue abaixo a apresentação e a discussão do perfil das participantes da pesquisa nas etapas da observação e entrevista de auto confrontação simples.

Figura 34- Participantes das segunda e terceira etapas da pesquisa



FONTE: produção da pesquisadora

A figura acima mostra a participação das professoras nesta última etapa da pesquisa. Com o total de 4 professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos¹⁸ nas cidades de Juazeirinho, Assunção, Soledade e Campina Grande, e 4 professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos nas cidades de Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó e Campina Grande.

A previsão anterior era da composição de dois ambientes educativos a serem observados em cada cenário, com a escolha de duas professoras em cada cidade (1 para cada etapa), porém houve alguns elementos intervenientes, a exemplo da indisponibilidade de muitos docentes ao serem consultados sobre a possibilidade de realização da etapa seguinte que necessitaria de observação e gravação da aula. A partir da condição de aceitabilidade da realização da gravação, seguiu-se com a pesquisa.

Desse modo participaram da pesquisa 8 professoras, sendo que em duas cidades, Junco e Soledade há apenas 1 professora participante em cada, as demais seguem com duas professoras para cada cidade. Foram construídos códigos para identificar as participantes. Para melhor compreensão da análise segue a discriminação da codificação abaixo.

Quadro 21- Descrição dos códigos dos participantes da segunda e terceira etapas

| CÓDIGO | DESCRIÇÃO |
|---------------|--------------------------|
| P | PROFESSORA |
| EI | EDUCAÇÃO INFANTIL |
| A | CRECHE / 0 A 3 ANOS |
| B | PRÉ ESCOLAR / 4 E 5 ANOS |
| 1 | JUAZEIRINHO |
| 2 | ASSUNÇÃO |
| 3 | JUNCO |
| 4 | SOLEDADE |
| 5 | CAMPINA GRANDE |

FONTE: produção da pesquisadora.

Como pode-se observar no quadro acima, tem-se letras e números para codificar as participantes. Do lado esquerdo as letras ou números que indicam o que foi utilizado para a construção do código, do lado direito está o significado atribuído a cada uma delas.

Os códigos utilizados foram construídos a partir do quadro explicitado acima. Como exemplo a codificação a seguir: **(PEIA1) P** refere-se a professora, **EI** da Educação Infantil, **A** pois atua com crianças de 0 a 3 anos, **1** referente a cidade de Juazeirinho – PB.

¹⁸ Optou-se por utilizar a denominação professora de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos ao se referir as professoras da Educação Infantil nas etapas, pois observou-se o uso de diferentes denominações dos agrupamentos de crianças nas cidades, ora colocando como creche e pré-escola, ora como Educação Infantil I e II.

Sendo assim, os códigos que serão utilizados ao citar as professoras ao longo do capítulo são: **PEIA1, PEIA2, PEIA4, PEIA5, PEIB1, PEIB2, PEIB3, PEIB5.**

Quanto à idade das participantes, foi percebido uma faixa etária bem delimitada na atuação das professoras nesta etapa. Ao analisar a idade das participantes aponta-se que a média de idade entre elas está em torno dos 45 anos. A concentração maior de idade das participantes vai dos 40, se estendendo até os 65 anos.

Figura 35- Faixa etária das participantes da pesquisa das entrevistas de auto confrontação simples



FONTE: produção da pesquisadora

O percentual de atuação maior das professoras está na faixa 2, que inicia aos 41 anos. Esse número apresentado, quando comparado ao tempo de atuação e as falas das professoras na entrevista, dá indicativos de que a Educação Infantil nem sempre é a primeira opção das professoras, pois muitas delas já atuam há mais tempo como professora e apenas posteriormente são encaminhadas para atuar na Educação Infantil, não tendo escolhido esta etapa para trabalhar. Esse dado foi confirmado na segunda etapa quando se observa que muitas das professoras, em grande parte as que atuam com crianças de 4 e 5 anos, apenas recentemente assumiram a Educação Infantil, vendo que a permanência maior nesta etapa está entre as que atuam de 0 a 3 anos.

Esse quadro muda ao observar as professoras que afirmaram terem optado pela Educação Infantil. O fato de terem escolhido a etapa que atuam ao fazer a seleção de professora, as encaminha para uma formação mais específica em sua atuação na Educação Infantil. Percebe-se que quando não há uma seleção específica para a Educação Infantil, abre espaço para uma

formação mais generalizada e também uma maior flexibilidade na atuação. Flexibilizar no sentido de precarizar o trabalho, pois permite indicações de pessoas sem o mínimo de qualificação exigido, podendo ocasionar uma desqualificação para os profissionais que atuam nesta etapa.

Quanto ao nível de formação e tempo de atuação na Educação Infantil, há uma diferença entre as professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos e as professoras de 4 e 5 anos. Vê-se que o nível de formação das professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos é maior que as professoras das crianças menores.

Quadro 22- Nível de formação e tempo de atuação das professoras que participaram da segunda e terceira etapas

| Professora participante | Nível de Formação | Instituição e ano | Tempo de atuação como professora |
|--------------------------------|--|--------------------------|---|
| PEIA1 | Ensino Normal Médio | ----- | 10 anos na EI |
| PEIA2 | Especialização em Psicopedagogia | ---- | 20 anos no EF e 13 na EI |
| PEIA4 | Ensino médio (cursando) Pedagogia) | ---- | --- |
| PEIA5 | Mestrado em Educação (cursando) | UFCG | 16 anos na EI |
| PEIB1 | Especialização em Educação Infantil e Coordenação Pedagógica | UFPB-2013 | 26 anos na EI |
| PEIB2 | Especialização (não especificou) | 2002 | 20 anos no EF e 13 na EI |
| PEIB3 | Especialização em Psicopedagogia | 2003 | 18 anos no EF e 2 anos na EI |
| PEIB5 | Especialização em Psicopedagogia | UEPB - 2006 | |

FONTE: produção da pesquisadora.

As professoras que atuam com crianças de 4 e 5 anos possuem no mínimo o nível de especialização, enquanto que as professoras de crianças de 0 a 3 anos possuem apenas o magistério nível médio ou ainda estão cursando a Licenciatura. Apenas uma professora, a

PEIA5 está cursando mestrado em Educação e possui Licenciatura em Pedagogia. Com relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, na creche há uma permanência maior nesta etapa, pois, as professoras atuam desde o início com a mesma faixa etária, enquanto as professoras das crianças maiores, se caracterizam por uma maior variação. Entre idas e vindas e trocas de turmas, algumas vezes optam por atuar nesta etapa, ou simplesmente são colocadas ali por conveniências político administrativas dos locais onde atuam.

Ao conversar com as professoras fica claro também a importância de se ter uma identificação com a etapa em que se está atuando. Algumas professoras afirmam não ter escolhido a etapa em que atuam, e que constantemente há pedidos de troca que podem partir delas mesmas ou da administração. No entanto, existem outras que afirmam terem feito o pedido para ingressar nesta etapa após estarem atuando no Ensino Fundamental e não conseguirem se adaptar.

Dito isto, pode-se prosseguir então com a apresentação dos cenários da observação.

7.2 CENÁRIOS DESCRITOS: UM OLHAR A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para visualizar melhor as realidades apreendidas, foram descritos os contextos em que cada professora¹⁹ está inserida. E logo em seguida, apresentadas as situações vivenciadas na prática docente observada e que serão objeto de análise mais detalhada em tópicos posteriores. Importante mencionar que o termo cenário aqui colocado, está se referindo aos arranjos espaciais e apresentação dos contextos de cada localidade observada.

Quanto aos cenários, a organização foi realizada a partir do contato com as cidades, portanto a numeração de 1 a 5 se refere a ordem em que se visitou as cidades. Importante pontuar que os cenários são constituídos não apenas pelo ambiente da sala de aula, mas pelo contexto da instituição educativa na qual a sala está situada, bem como das diferenças de cada local observado.

O primeiro cenário se refere a cidade de Juazeirinho. Foi denominado de **cenário 1** e nele tem-se a descrição de dois ambientes de observação. No primeiro ambiente, a creche, na qual foi observada a professora **PEIA1**. Esse espaço é um pouco complicado para atender as

¹⁹ Utilizaremos do termo professora no feminino por terem sido observadas apenas professoras mulheres, fato que se deve a quase inexistência no encontro de professores do sexo masculino atuando na etapa de 0 a 5 anos.

crianças, as salas de aula se separam apenas por uma parede e não há portas entre as salas. A creche funciona em uma casa que foi precariamente adaptada para o seu funcionamento. Esta não é a única creche da cidade, pois a cidade possui mais uma creche, com espaço um pouco maior que a observada, mas também funciona em uma casa adaptada, já que a creche que estava em construção até agora não teve sua obra concluída. A sala em que estava a professora **PEIA1**, era a primeira sala, na entrada da creche. Quem adentrasse à creche e fosse para qualquer espaço ali dentro, inclusive a secretaria, teria que passar pela sala da professora.

A sala estava organizada com um painel de fotos das crianças com seus nomes abaixo de cada foto. Observam-se as vogais e números além de imagens afixadas nas paredes. Há também um quadro negro e alguns pedaços de giz na parede que dividia a sala com o refeitório. Nesse espaço, ainda se encontra uma mesa no canto da parede, do lado da porta de entrada, no qual tem-se um banco no qual a professora senta para escrever algo ou atender a crianças individualmente, e um armário com os livros dos alunos. No meio da sala ficam as mesas dos alunos. São 4 mesas reunidas formando 2 maiores que se situam paralelas, com um pequeno espaço entre elas. No meio da sala ao fundo, também é possível ver uma janela que ilumina o ambiente.

Ainda no **cenário 1**, no que concerne a descrição do segundo ambiente, a pré-escola. A sala da professora **PEIB1** está localizada no interior de uma escola de ensino fundamental anos iniciais, de um bairro de periferia da cidade. A escola possui um espaço pequeno, contando com um hall de entrada na qual há um portão, sua estrutura conta com 3 salas de aula, 1 sala de informática que é também sala dos professores, 1 secretaria com a sala da diretoria, além de 1 cozinha pequena e 2 banheiros. A sala da professora **PEIB1** é a primeira sala do lado esquerdo vizinha a cozinha, e tem um espaço amplo com um quadro branco e um birô. As mesas das crianças estão organizadas em círculo e a sala possui duas janelas que se encontram fechadas. A sala tem algumas imagens e letras coladas na parede e alguns buracos no piso.

O **cenário 2** retrata a cidade de Assunção. Neste, temos também a descrição de dois ambientes observados. Interessante destacar que nesta cidade as crianças de 0 a 5 anos são atendidas no que eles denominam de Unidade de Educação Infantil dividida em dois arranjos espaciais que se situam na zona urbana. No ambiente da unidade de Educação Infantil que atende crianças de 0 a 3 anos e no qual a professora **PEIA2** atua, o funcionamento se dá em uma casa adaptada. Na sala ampla está organizado o ambiente de aprendizagem da turma, pode-se ver ali um tapete no chão junto a cadeirinhas e um móvel com TV e DVD. No canto lá ao fundo, próximo a porta que vai para o pequeno refeitório, foi colocada uma mesa e um banco

para a professora atender as crianças individualmente. Ainda neste espaço há dois quartos. Um, no qual funciona uma espécie de depósito para guarda do material de trabalho das professoras e o outro quarto funciona para o cochilo das crianças. Tem também banheiros na parte de trás da instituição e uma área lateral onde fica o parque das crianças.

Na Unidade de Educação Infantil II a qual atende as crianças de 4 e 5 anos existe outra casa adaptada para seu funcionamento. Este espaço está dividido em 4 salas de aula, 1 refeitório, 2 banheiros, 1 depósito e 1 secretaria. A sala de aula da professora **PEIB2** possui espaço pequeno no qual não é possível organizar em círculo as mesas das crianças. A professora coloca as mesas em duas fileiras uma de frente para a outra deixando o meio livre para sua passagem. No canto da sala tem um armário e um birô no meio com uma cadeira. Também se vê uma TV e DVD em um suporte no canto direito da sala e uma janela do lado direito, 1 ar condicionado e 1 quadro branco.

Na descrição do **cenário 3**, a cidade do Junco, a terceira cidade aqui descrita. Neste local há apenas um ambiente observado. Nesta cidade também é usada a denominação de Unidade de Educação Infantil na junção do atendimento de crianças dos 2 até os 5 anos de idade. A professora **PEIB3** que atua com crianças de 4 e 5 anos foi observada. Na instituição em que ela atua, o espaço comporta 4 salas de aula de forma circular, também há o pátio no qual as crianças brincam, situado ao centro da instituição. Tem-se também 1 secretaria e 1 refeitório. O Pátio não é ao ar livre fica dentro do prédio, o qual foi construído para funcionamento das turmas de Educação Infantil.

Chegando ao **cenário 4**, novamente aparece apenas um espaço observado na cidade de Soledade. O espaço é a creche em que atua a professora **PEIA4** e é um espaço amplo, o qual possui 6 salas, 1 refeitório, 1 secretaria, 1 dormitório, 2 banheiros, 1 sala de leitura e 1 sala de recreação. Possui também um amplo pátio ao centro da instituição e 1 horta. A sala da professora **PEIA4** não é muito ampla e ela tem 1 auxiliar em sala. Sua sala possui cadeiras pequenas que estão organizadas em círculo 1 birô e 1 armário no canto. Também é possível ver um quadro negro e várias imagens de atividades coladas na parede e em painéis.

Por fim, chega-se ao **cenário 5** composto por dois ambientes na cidade de Campina Grande. As salas das professoras **PEIA5** e **PEIB5** estão localizadas na mesma instituição. A instituição escolhida foi a Unidade de Educação Infantil situada na Universidade Federal de Campina Grande que a administra. Seus funcionários, inclusive as professoras fazem parte do quadro da Universidade. A instituição está adaptada para atender as crianças tendo biblioteca,

refeitório, sala da recreação, parque infantil, quadra, e possui especialistas que pertencem à unidade: psicóloga, orientadora e supervisora, e médico.

As salas das professoras **PEIA5** e **PEIB5** possuem a mesma estrutura, são salas amplas, nas quais possuem mesas adaptadas com tamanho adequado para as crianças. Apenas as atividades construídas nas salas são expostas, nas quais também possuem filtro e banheiro adaptado dentro de cada sala, além de local de guarda do material das crianças.

Forneiro (2007) ajuda a pensar sobre a organização dos arranjos espaciais enquanto ambientes de aprendizagem para as crianças. Ela indica que algumas das grandes questões quando se trata de espaço escolar, é questionar o que é o espaço, como é organizado e utilizado, como e quem avalia. Ela acrescenta que a disposição dos arranjos espaciais pode dizer muito sobre a prática docente e se pode perceber que concepções de ensino e de educação cada um possui.

Desse modo é importante observar a disposição dos arranjos espaciais enquanto favorecedor da aprendizagem, não apenas o espaço arquitetônico, mas como os professores fazem uso deste e o redimensionamento que o fazem, bem como observar os elementos condicionantes nesta organização para sua prática.

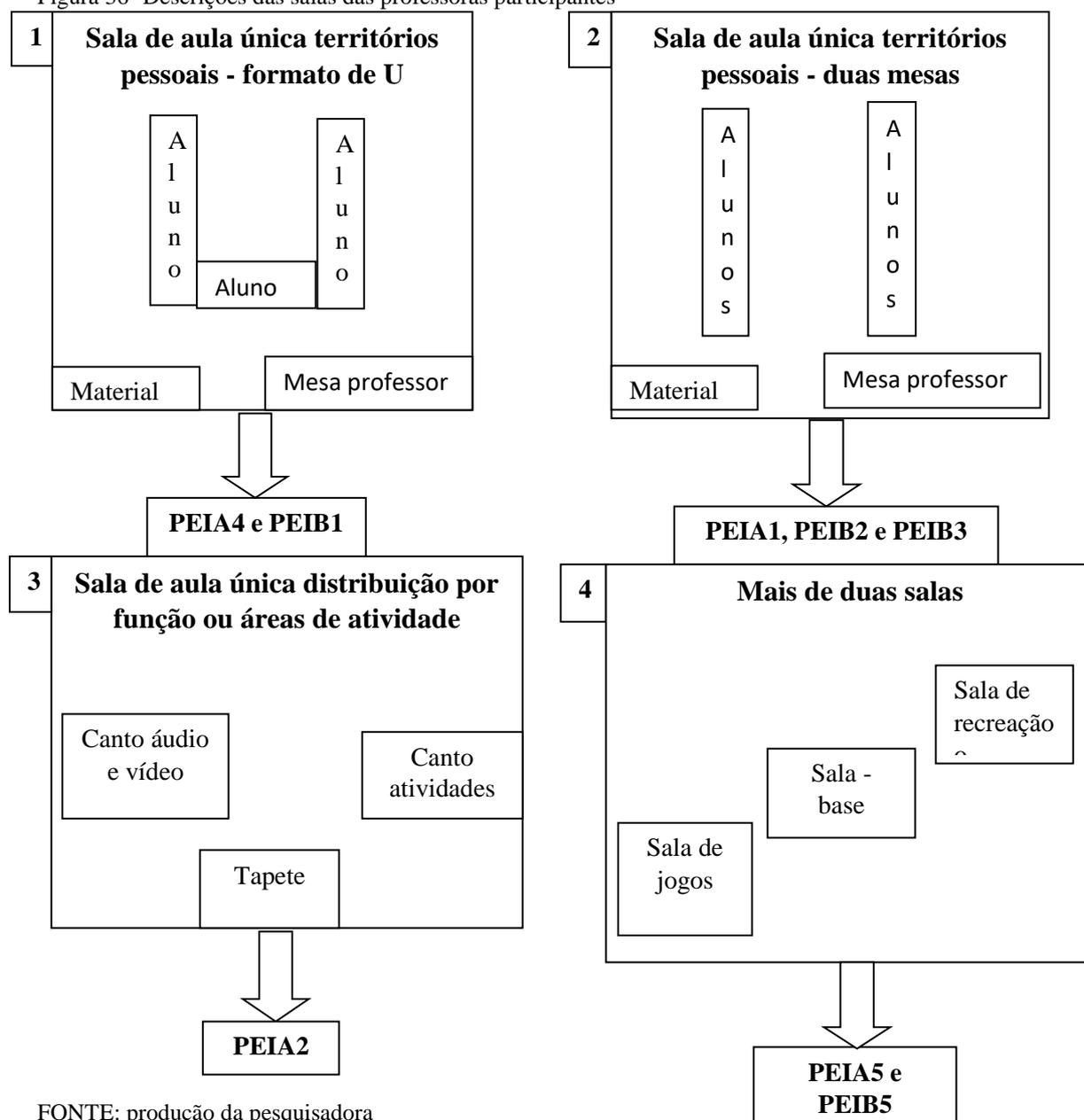
Nos referenciais curriculares nacionais (1998) o espaço é trazido como elemento que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem da criança, entendimento este, que está próximo ao que a autora acima defende.

Foram elencados cinco cenários descritos, dos quais em dois (no caso o cenário 3 e 4 referentes a cidade do Junco e Soledade) só foi possível a observação de um ambiente. A opção pelo termo ambiente, referido acima na descrição dos arranjos espaciais, foi feita pautando-se em Forneiro (2007, p. 233-235) que estabelece que ambiente não é apenas espaço físico, mas englobam também as relações ali estabelecidas. A autora também elenca que o ambiente escolar possui 4 dimensões: temporal, física, funcional e relacional.

Baseados na discussão de espaço de Forneiro (2007) foram construídas imagens que traduzem a organização do ambiente da sala de aula das professoras da Educação Infantil. Forneiro (2007, p.249) afirma que a organização do espaço pressupõe um modelo educativo, este é formado pela compreensão e ressignificação do modelo curricular oficial pelo docente, em conjunto com suas experiências de formação e do trabalho que exerce. Para ela, este modelo possui dois níveis referentes ao modelo educativo implícito na prática docente e o modelo curricular oficial.

As figuras abaixo são descrições²⁰ dos arranjos espaciais das salas de aula das professoras participantes. Estas descrições se baseiam nos padrões indicados por Forneiro (2007). As imagens abaixo representam duas descrições de ambiente de aprendizagem percebidos a partir da observação dos cenários de trabalho das professoras. A primeira que é o de sala única, tem três variações; a segunda, referente a descrição de mais duas salas apresenta apenas um tipo.

Figura 36- Descrições das salas das professoras participantes



FONTE: produção da pesquisadora

²⁰ Foi utilizado o termo “descrições” para se referir ao que a autora se refere como modelos, por entender este como mais adequado para esta discussão. O termo “arranjos espaciais” também foi colocado em detrimento do termo espaço que a autora privilegia.

A partir das figuras apresentadas acima, pode-se perceber que a organização do ambiente de aprendizagem das crianças feita pelas professoras diz muito sobre o que elas pensam do seu trabalho. A disposição dos materiais e a própria organização de toda a instituição podem revelar elementos da relação entre o que pensam e fazem na Educação Infantil. Nas figuras acima se vê a estruturação dos modelos dos ambientes de trabalho das professoras participantes e observam-se que elas apresentam formas diferentes de entender a ação educativa mesmo em contextos próximos.

Forneiro (2007, p.271-272) indica que existem três formas de organizar os arranjos espaciais ou como ela prefere chamar, espaços: **Modelos de sala única**, comportando os modelos de territórios pessoais, os modelos distribuídos por funções ou áreas, e os mistos; **modelos de sala de aula e anexos**, nas quais podem utilizar as duas salas da mesma forma ou com funções diferentes; e **modelos de várias salas**, comportando variações das quais pode-se ter uma sala base e as outras constituírem oficinas.

Com relação as professoras observadas, a disposição da organização de suas salas sugere duas descrições do ambiente. Um mais aproximado da ideia de sala única, que é a disposição das professoras **PEIA1, PEIA2, PEIA4, PEIB1, PEIB2, PEIB3**. Nesta descrição, a disposição dos ambientes está organizada em 3 tipos, estes estão representados por meio de 4 imagens numeradas de 1 a 4. Pode-se ver a numeração do lado esquerdo de cada figura.

O primeiro tipo de ambiente apresentado é centrado na organização a partir dos territórios pessoais, ou seja, é reservado uma mesa ou cadeira para cada criança, este espaço pode ser disposto em formato de **U**, o caso da primeira figura exemplificada nas salas das professoras **PEIA4** e **PEIB1**, ou em mesas dispostas lado a lado formando duas grandes mesas, mas também destinando lugar na sala para cada criança, sala das professoras **PEIA1, PEIB2** e **PEIB3**. Este arranjo espacial coloca a criança em uma posição de protagonista do processo de aprendizagem, ressaltando também o valor individual da aprendizagem e de constituição das particularidades na construção do conhecimento ressaltando o papel mais diretivo no processo de ensino aprendizagem que se aproxima do que é organizado no Ensino Fundamental anos iniciais.

O segundo tipo é estruturado em torno dos cantos de aprendizagem, o caso da professora **PEIA2** que atua com crianças de 2 e 3 anos. Na imagem 3 há o espaço disposto com um tapete e locais reservados para atividades com as crianças, que são chamados por Forneiro (2007) de cantos da aprendizagem.

A outra descrição é o que Forneiro (2007) chama de modelo de várias salas de aula. Neste arranjo espacial estão apenas duas professoras **PEIA5** e **PEIB5**, que se encontram na mesma instituição de trabalho. A sala de aula não é o único espaço da aula. Existem outras salas que aparecem constituindo também ambientes de aprendizagem para a turma, como por exemplo a sala de recreação, a qual dispõe de vários brinquedos, jogos e fantasias para as crianças vivenciarem o lúdico, atividade mediada por outra professora responsável por esta sala na instituição de Educação Infantil observada.

Essa organização apresentada nos revela que os arranjos espaciais organizados, ainda não são totalmente adequados a particularidade de uma educação para as crianças menores que seja diferenciada da organização do ensino fundamental. Apesar de algumas falas sugerirem uma outra percepção sobre a prática, percebeu-se que os arranjos espaciais não colaboram para redimensionar a visão sobre a Educação Infantil e conseqüentemente a prática dos professores.

Os contextos apresentados são diversos. Os cenários mostram as peculiaridades e flexibilidade de cada local em organizar o funcionamento da Educação Infantil e evidencia os variados contextos educacionais das cidades.

Tais cenários também ajudam a olhar as falas das professoras de forma diferente, tendo em vista o contexto em que elas se inserem e que interfere na forma como elas pensam. Não apenas a estrutura da instituição muda, mas também como organizam o currículo e as práticas, ora se aproximando, ora se distanciando umas das outras. Isso coaduna com a ideia de que as representações sociais orientam as práticas, como afirma Abric, e que os diferentes contextos nos quais elas estão inseridas interferem na construção destas representações.

As relações estabelecidas entre o grupo no qual estão inseridas as professoras, também exerce uma forte influência na construção das práticas docentes, pois ao observar a atuação das professoras PEIA5 e PEIB5, por exemplo, é possível verificar pontos de encontro das práticas mesmo estando elas atuando em grupos de crianças de idades tão diferentes. Essa observação revela uma proposta pedagógica mais solidificada em que as duas professoras constroem suas atividades pautadas na concepção de trabalho na Educação Infantil construída pelo grupo de professoras do qual participam na instituição.

Quando se referiu aos contextos, também se apresenta a ideia de histórias de vida e de formação em particular, que incidem diretamente em como as professoras entendem o que é ser professor. Portanto não apenas as estruturas físicas e a localização da cidade interferem, mas toda uma relação estabelecida entre grupos de convivência, quer seja familiar, de trabalho ou social.

Verifica-se que há no geral, a compreensão por parte das professoras, de estimular a aprendizagem das crianças por meio de imagens expostas, bem como de expor os trabalhos por eles construídos também na sala. Há uma diferença na rotina das professoras da creche e da pré-escola. Diferenças que se caracterizam pelo trabalho requerido com crianças de 0 a 3 anos com relação ao seu desenvolvimento, que não é o mesmo de crianças de 4 e 5 anos que já possuem certa autonomia. A exposição das atividades das crianças é trazida por Forneiro (2007) como uma das formas do professor organizar seu ambiente de aprendizagem e que é importante conter as atividades realizadas pelas crianças. Essa visão de exposição do trabalho das crianças é percebida em todas as professoras. Algumas inserem também estímulos visuais outros, como figuras e letras.

O RCNEI (1998) traz em sua estruturação essa diferenciação do trabalho específico com crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos. Os eixos do currículo abordados no documento introdutório centram-se nos temas da formação pessoal e social e conhecimento de mundo de forma abrangente para todas as faixas etárias, porém os conteúdos e objetivos educacionais modificam a partir das necessidades específicas de cada faixa etária.

Algumas aproximações feitas ao observar as práticas das professoras dão destaque a conceitos que são trazidos pelos referenciais para a integração das etapas da Educação Infantil, ou seja, a creche e a pré-escola. Dessa forma, trata-se das aproximações e também distanciamentos quando da análise, de forma conjunta, as observações e entrevistas de autoconfrontação.

Diante da análise das práticas das professoras observadas, tanto a distribuição e organização do espaço da creche quanto da pré-escola, a dimensão do que é o ser professor da Educação Infantil para estas docentes aparece, não apenas através das suas falas no processo de autoconfrontação simples realizado, mas também a partir da observação de suas práticas pelo confronto das situações de trabalho visualizadas pelas docentes nas entrevistas de autoconfrontação realizadas com as mesmas.

7.2.1 As situações do trabalho docente observadas na Educação Infantil no interior da Paraíba

Neste momento, portanto, serão apresentadas as situações de trabalho das professoras participantes desta etapa. Após contatos iniciais no contexto educativo de cada docente, foram

realizadas observações videogravadas das aulas de 8 professoras. Tais observações foram gravadas em vídeo e editadas posteriormente para constituição de situações de trabalho que delineassem o entendimento das docentes sobre o ser professor na Educação Infantil.

Este recorte das situações de sua prática, tomou como ponto de partida a estruturação da aula de cada professora e as dimensões do pensamento docente encontradas na primeira etapa da pesquisa quando da aplicação do teste de associação livre de palavras com os 3 termos indutores: Educação Infantil, Ser professor na Educação Infantil e Criança.

Para cada docente, das 4 horas de gravações realizadas em cada sala de aula, foram selecionadas cinco (5) situações de trabalho reunidas em um vídeo para apresentação as professoras na entrevista de auto confrontação. A duração de cada vídeo ficou entre 20 a 30 minutos. Tais situações foram recortadas da prática de cada docente e estruturadas a partir dos termos indutores acima descritos. Tendo sido excluídas, portanto, 3 horas e 30 minutos das gravações de cada professor.

Desse modo, totaliza-se um quantitativo de quarenta (40) situações das oito (8) professoras participantes. Para cada situação, tem-se a fala da docente produzida no momento da entrevista de auto confrontação simples. A partir do confronto entre as práticas das professoras com as suas falas ao se observarem no vídeo, observa-se pontos de aproximação entre as atuações das docentes, bem como distorções entre o pensamento de cada uma. As situações de trabalho das professoras foram nomeadas conforme o que abordavam e numeradas de 1 a 5.

Importante mencionar os eixos centrais das situações de trabalho docente que foram percebidos nas práticas das professoras, giram em torno de atividades como: a rotina construída e apresentada as crianças no momento da recepção delas em sala, a oração, brincadeiras livres, músicas que envolvem o movimento e a consciência corporal, atividades orais e escritas sejam elas coletivas ou individuais, a contação de história nos diversos gêneros textuais e a roda de conversa, estimulando o diálogo com as crianças.

Tais pontos refletem práticas próximas, mas também diversas entre as professoras, na medida em que elas organizam diferentemente a ordem em que aparecem as atividades, e o significado que cada prática tem para cada docente. Algumas entendem que a brincadeira deve estar permeando todas as atividades realizadas na sala de aula, proporcionando uma integração das práticas educativas, outras pensam existir um espaço específico dentro do horário destinado a aula para “estudar”, no qual há uma nítida separação do espaço para atividades mais lúdicas.

As diferentes compreensões vão estar presentes em como cada uma entende o significado da educação Infantil e assim vão estruturando sua atuação.

É possível observar também a existência de práticas como por exemplo o lanche, com um significado diferente na creche e na pré-escola. Algumas atividades são realizadas nos diferentes arranjos espaciais, como é o caso da contação de história, mas a ordem em que são dispostas estas atividades também variam, sendo organizadas no início da aula, ou no final.

Desse modo, ao observar as situações descritas da prática das professoras observadas, é possível verificar que algumas docentes enfatizam mais algumas áreas, outras estabelecem uma integração na prática entre cuidar e educar maior que outras. A organização de sua prática, portanto, decorre do que elas entendem como importante para estruturação de sua aula, bem como da influência do pensamento do grupo ao qual pertencem. Nota-se também que as atividades são flexíveis dentro da rotina, ou seja, sempre estão presentes, mas podem se deslocar entre o início, meio e final da aula.

É possível encontrar elementos que caracterizam várias dimensões de sentido nas falas produzidas pelas professoras ao se confrontar com as situações de trabalho a elas apresentadas. Foram escolhidas situações para ilustrar a discussão em cada dimensão por estas representarem mais fortemente aquela dimensão em detrimento de outras, isto não significa que em uma mesma situação de trabalho não possam existir aspectos que caracterizem mais de uma dimensão de sentido. Segue então a discussão seguinte.

7.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: DA DIMENSÃO DO CUIDADO À DIMENSÃO EDUCATIVA E DE ENSINO

Ao abordar a Educação Infantil, o tema parece se apresentar em consenso para as professoras, enquanto valorização desta etapa como inicial para a vida da criança. Ao aplicar o TALP na primeira etapa da pesquisa, apareceram palavras que indicaram dimensões de sentido divididas entre a dimensão do cuidado e a dimensão educativa, no que se refere ao significado da Educação Infantil.

A ideia de uma Educação Infantil enquanto espaço de cuidados e também de um processo educativo para as professoras que ali atuam, aparece como bem solidificada quando observadas as falas das docentes. No momento da fala, não se apresenta o entendimento de uma separação entre esses dois eixos da prática docente. Fato este que se coaduna com as orientações presentes

na legislação e na literatura ao abordar tais aspectos como integrados. Azevedo (2013) já afirmava ser a integração cuidar e educar e não sua oposição que caracterizam a Educação Infantil.

Porém ao observar a prática, há uma ampliação dessa compreensão para as professoras. Seus discursos entram em conflito com a observação de sua atuação e em diversos momentos aparecem ali presentes as funções das representações sociais. Em alguns momentos as docentes se avaliam e justificam suas ações, em outros momentos nota-se que o que a professora expressou anteriormente sobre o tema está presente na forma como estrutura suas ações em sala, mas também em alguns casos se distancia.

Há uma variedade de atividades realizadas pelas professoras no início da aula. Entre momentos de receber as crianças e conversa com os pais, há uma mescla de entendimentos de como começar a aula. Dentre o entendimento do que é importante, estão sempre associadas a recepção das crianças com o momento de uma conversa ou aviso aos pais. Algumas professoras também realizam uma oração e logo após apresentam a rotina do dia para conhecimento das crianças, ou trocam a oração por uma recepção com músicas e brincadeiras livres. Sempre há uma introdução da aula com músicas mesmo que primeiramente ocorra uma oração.

Ao observar sua própria atuação, as professoras ora justificam suas ações, ora ratificam seu pensamento, indicando que o que ela fez naquele momento com as crianças, é parte do que ela pensa sobre atuar na Educação Infantil. Também se observa que algumas docentes ao se verem em ação, também se avaliaram, criticando algumas posturas que tinham assumido e que estas atitudes entraram em conflito com o que elas acreditavam necessário realizar. Ao se avaliarem, sugerem que posturas poderiam ser revistas.

Abric (2001) afirma que as representações orientam e definem as práticas adotadas pelos indivíduos. Ao analisar as práticas observadas diante da técnica que foi adotada nesta etapa da pesquisa, pode-se indicar que na verdade não há apenas uma determinação da prática pela representação, mas também uma possibilidade de transformação da representação pela reflexão na prática. Defende-se, portanto, a ideia de interdependência na relação representações e práticas, sendo este um processo dialógico de construção das representações sociais.

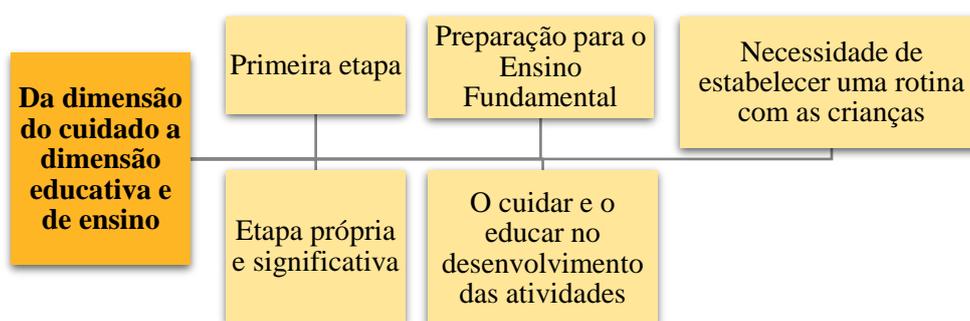
Ao participar da entrevista de autoconfrontação, os participantes se veem confrontados com as suas representações e em alguns momentos não se reconhecem na ação que realizam. Essa postura também demonstra uma possibilidade de transformação das representações e práticas indicado por Clot (2001) ao abordar a aproximação da técnica de autoconfrontação com a reflexão sobre si dos participantes que se submetem a este procedimento. Essa postura

evidencia o confronto entre o real e o prescrito da atividade produzindo o que Clot (2001) chama de real da atividade, e indica a relação que aqui é defendida, de influência mútua entre as representações e as práticas.

Como categorias do pensamento das professoras, foram listadas a partir das falas no momento da entrevista de auto confrontação simples, as que caracterizam o que elas entendem por Educação Infantil. Tais categorias representam a dimensão do cuidado e educativa e de ensino como eixo norteador de suas práticas. Ao falar da dimensão de cuidado refere-se a compreensão tida pelos docentes dos cuidados básicos nesta etapa, e também uma compreensão que vai além destes cuidados, para perceber um significado mais amplo referindo-se ao cuidado com a aprendizagem da criança.

Quando abordada a dimensão educativa e de ensino, sinaliza-se a relação entre o pensamento da Educação Infantil enquanto uma etapa mais significativa e ampla para o desenvolvimento da criança, e também no que tange ao ensino, voltando-se para o processo de escolarização desta, enquanto iniciante em um sistema educacional mais amplo. Este entendimento pode ser representado pelas professoras como uma continuidade do trabalho educativo, mas também como processo, do que alguns autores denominam de escolarização precoce, antecipando conteúdos que não deveriam estar incluídos no currículo neste momento.

Figura 37- Dimensões de sentido encontradas nas práticas das professoras para Educação Infantil



FONTE: Produção da pesquisadora

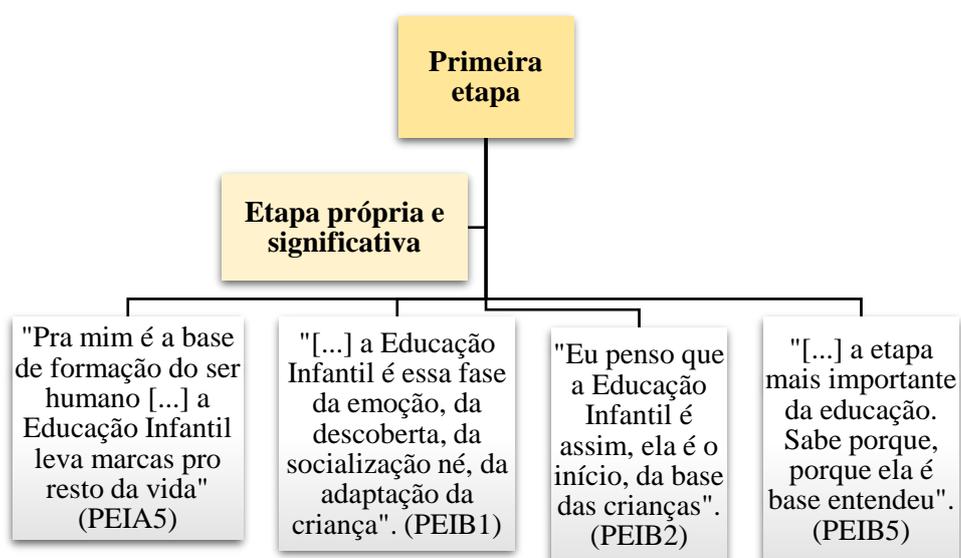
As professoras ao se confrontarem com as situações de trabalho apresentadas e por elas analisadas, deixam transparecer duas compreensões sobre Educação Infantil ali presentes. Uma parte entende esta como uma etapa própria, enquanto que outra, pensa que esta etapa tem o intuito de preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

Essa compreensão orienta a adoção de práticas que corroboram para reiterar o pensamento expressado, ou seja; enquanto o grupo que entende a Educação Infantil como etapa própria elabora ações que vão no sentido de estimular a criança no desenvolvimento de suas habilidades; quando as professoras expõem a visão de que a Educação Infantil é uma preparação para etapa posterior, adotam uma prática de escolarização com as crianças, utilizando de atividades no sentido de facilitar sua inclusão no Ensino Fundamental.

Como exemplos; o momento em que a professora orienta a atividade escrita individual de cada criança, onde elas ensinam como fazer letras e números e fazem atividades de cobrir e imitar a letra já feita. Atividade que diverge das professoras que assumem a posição de entender a Educação Infantil como etapa própria do desenvolvimento da criança, pois elas assumem ações de trabalho da coordenação motora primeiramente com o corpo e trabalham os conceitos de diversas formas sempre de maneira lúdica antes de introduzir a atividade escrita convencional, que são menos frequentes para estas professoras.

Esse posicionamento se coaduna com o que defendem Santos e Leonor (2012, p. 208) quando definem que a alfabetização não se restringe ao trabalho com uma única forma de linguagem, e que começa antes da inserção da criança na instituição educativa. Elas assumem, portanto, a defesa do trabalho com as diferentes linguagens, onde a decodificação não é o bastante. Os documentos curriculares no Brasil também seguem essa linha. Podemos visualizar essa divisão do pensamento entre o grupo das professoras com a análise de suas falas.

Figura 38- Falas das docentes sobre EI como Etapa própria



FONTE: Produção da pesquisadora

Visualiza-se na prática, a materialização desse pensamento traduzida em ações planejadas para as crianças. Para ilustração tem-se a **situação 2** “Despertando sensações, corpo e equilíbrio” da professora **PEIA5**.

A professora organiza as crianças sentadas em círculo no chão e começa a cantar algumas músicas e a fazer movimentos com o corpo pedindo que as crianças a imitem. Canta de início a música legal e depois canta a música de boa tarde. Continua cantando uma música que fala sobre o sol e o tempo e segue com a música do barquinho no mar em que trabalha os movimentos do corpo. Entre as músicas cantadas a professora trabalha os sons e o movimento. (Situação 2 - Despertando sensações, corpo e equilíbrio, PEIA5)

Ao confrontar a situação apresentada com a fala da professora, ela expressa seu pensamento sobre a importância de incluir elementos como a música e o movimento com o corpo na prática planejada para as crianças. Características que se associam aos eixos curriculares propostos no currículo nacional para a Educação Infantil, para serem estimulados na fase em que as crianças se encontram para propiciar o seu desenvolvimento integral.

Algumas palavras em sua fala nos indicam essa característica própria por ela atribuída à Educação Infantil. São elas: **Músicas, Conversa, Oralidade, Movimento, Relaxamento, Construção, Concentração e Experiências**. O trabalho com o corpo e o movimento é um dos eixos integradores do currículo desta etapa, e trabalhar nesse sentido é característica marcante para o entendimento dessa etapa enquanto particular e diferenciadora das demais. Santos e Leonor (2012, p.210) já indicavam atividades com músicas, inclusive a atividade de relaxamento com as crianças, segundo as autoras, esta atividade propicia maior concentração às crianças no prosseguimento de outras atividades, além de também trabalhar a consciência corporal, características semelhantes as apontadas pela professora PEIA5 ao se observar.

Para a professora **PEIB1** essa etapa é caracterizada pelo momento particular da adaptação da criança a um novo ambiente e este novo espaço é propiciador de relações que favorecem o seu amadurecimento. Ela estrutura sua aula de forma coerente com o que expressa na fala, porém, ao analisar a **situação 3** “Conversa com as crianças” da professora **PEIB1**, aparecem indícios de uma visão da Educação Infantil relacionada a ideia de continuidade desta etapa nas posteriores. “[...] a Educação Infantil não é a porta de entrada para o fundamental né, mas ela é importante. [...] já facilita muito para que possa ter um desempenho melhor no primeiro ano né, quando chegar lá”. (Fala da professora PEIB1). Aspectos que revelam o pensamento de continuidade do trabalho educativo, mas também podem indicar uma aproximação com a ideia de preparação para o Ensino Fundamental. A **situação 3** desta professora pode nos revelar maiores detalhes sobre sua compreensão.

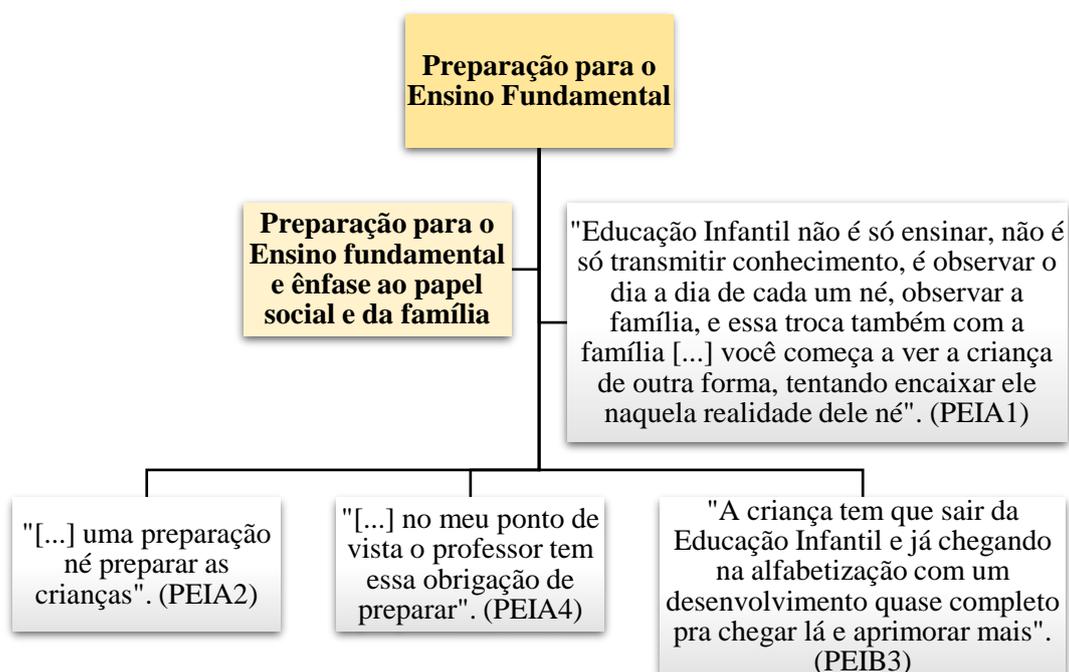
A professora inicia perguntando sobre os nomes das crianças. Questiona a eles se alguém na sala se inicia com a letra “O”. Em seguida ela vai ao quadro e escreve nomes de crianças e pergunta a elas se o nome que ela vai escrevendo possuem a letra “O”. Ela vai escrevendo nomes que não possuem a letra e depois nomes que possuem a letra “O” e chama algumas crianças para ir identificando as palavras e conversa com as crianças sobre a letra. (Situação 3 - Conversa com as crianças, PEIB1)

A atividade realizada pela professora na situação apresentada acima, se refere ao reconhecimento do nome pela criança. Tal atividade comporta também a aprendizagem de letras, quando a professora propõe o trabalho com algumas letras a partir do nome das crianças. Ao analisar sua fala quando ela se confronta com sua prática indicamos palavras como **identidade, contextualização, currículo interdisciplinar, desempenho, continuidade/preparação para o Ensino Fundamental, importante**, que caracterizam o pensamento da professora PEIB1 sobre o significado da Educação Infantil. Aspectos como a contextualização da prática e da relevância tomada pela professora para esta etapa estão destacadas também nesse espaço. A atividade de reconhecimento do nome está dentro do eixo identidade e é trabalhado por todas as professoras observadas nesta pesquisa.

Há algumas diferenciações ao se trabalhar esta atividade, pois algumas vão além dos nomes para trabalhar o alfabeto e centram a aprendizagem da escrita das letras como elemento do trabalho educativo nesta etapa, aspecto que as aproxima da ideia de alfabetização. O posicionamento de Santos e Leonor (2012) converge para pensar alfabetização em um contexto mais amplo, no qual não se limita a aprendizagem da escrita. Essa compreensão é orientada pelo currículo oficial, porém vemos ainda forte influência de se trabalhar a lógica do Ensino Fundamental na Educação Infantil por parte do grupo de professoras participantes. Esta visão pode estar associada a formação, bem como a influência de uma cultura constituída historicamente e ainda bastante arraigada.

Por outro lado, algumas professoras expressam claramente sua visão de Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental. Sua visão manifestada na fala corrobora com a prática docente estruturada por elas na ação planejada em sala com as crianças, e por nós observada durante a pesquisa.

Figura 39- Falas das docentes sobre EI como preparação



FONTE: Produção da pesquisadora

A visão de preparação está presente na fala das professoras PEIA1, PEIA2, PEIA4 e PEIB3. As professoras expressam entender que as atividades planejadas para as crianças só terão sentido se houver relação com a etapa posterior. Esse entendimento as orienta a estruturar sua ação em torno de atividades que podem ser associadas a escolarização precoce, pois há planejamento de muitas atividades escritas como as que se observa no Ensino Fundamental. A professora PEIB3 aponta que muito do que ela trabalha no 2º ano do Ensino Fundamental pode ser aproveitado para as crianças menores. Sua fala caminha no sentido de valorização da Educação Infantil e ressalta esta importância indicando a ludicidade presente em suas ações. Mas na prática a divisão estabelecida entre o que seria brincar e atividades lúdicas, com as atividades escritas, que, de acordo com a professora, necessita mais concentração está clara. Na sua fala transparece o tom de educar a criança para que ela possa se adequar ao que virá em seguida e não por ressaltar estes aspectos como importantes para o desenvolvimento da criança.

Essa visão entra em contraste com o que está orientado pelas diretrizes e com o que é discutido pelos autores estudados. A preparação apontada na fala é percebida na prática ao se observar como as professoras atuam em sala com as crianças. Como exemplo, a **situação 3** “Reconhecimento do nome da criança” da professora **PEIB3**, na qual aparece a visão de preparação evidenciada pela professora.

Ela indica que chegou a hora da chamadinha e começa a entregar os crachás a cada criança. Ele pede que cada criança reconheça seu nome no cartão e vão cantando uma música para ir chamando de criança a criança a reconhecer seu nome. Quando as crianças reconhecem o nome, ela trabalha na música a letra inicial de cada nome. E segue até concluir com nomes e letras iniciais de todas as crianças na sala. (Situação 3 - Reconhecimento do nome da criança, PEIB3)

A atividade de reconhecimento do nome é prática recorrente nas professoras da Educação Infantil, que usam tal atividade dentro do eixo da identidade da criança, mas em alguns casos, essa identidade é limitada a identidade do nome e aprendizagem das letras. Palavras centrais na sua fala são elencadas para assinalar o pensamento da professora quando confrontada com a situação por ela vivenciada. As palavras **identidade, oralidade, interdisciplinar, heterogeneidade, músicas, jogos, preparação para o Ensino Fundamental**, marcam a centralidade do pensamento da professora ao analisar a situação acima. A prática de utilizar a aprendizagem do nome da criança introduz a aprendizagem do alfabeto, atividade essa que é utilizada como parte do processo de alfabetização, que legalmente só iniciaria nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O reconhecimento do nome faz parte do processo educativo, porém priorizar aprendizagem das letras em detrimento de outras aprendizagens nesta etapa demonstra a aproximação com a prática do Ensino Fundamental, o que afasta a compreensão da E.I enquanto etapa própria para desenvolvimento da criança.

A professora **PEIA2** também deixa clara sua visão de preparação quando faz a separação das crianças para o atendimento individual de orientação da atividade escrita. Ao observar a **situação 5** “Atendimento individual do aluno e brincadeiras livres” a dimensão dessa compreensão da professora surge.

Após o lanche, a professora organiza um espaço na sala com uma mesinha e duas cadeiras, uma para ela e a outra para a criança, e vai chamando uma a uma as crianças para que ela oriente a responder uma atividade de escrita de coordenação motora no livro didático. As auxiliares acompanham as outras crianças e as deixam brincarem livremente oferecendo também alguns brinquedos enquanto a professora ensina a atividade escrita de forma individual. Algumas crianças vão até a professora falar com ela e nesse momento a professora pede que ela volte a brincar que quando for a sua vez ela a chamará. (Situação 5 - Atendimento individual do aluno e brincadeiras livres, PEIA2)

O entendimento da preparação neste caso, fica evidenciado ao perceber a ênfase em valorizar atividades escritas com a orientação do professor de forma individual, em detrimento de atividades que utilizem o corpo como forma de aprender. Em uma turma de crianças de 0 a 3 anos o uso do corpo e do lúdico são atividades preponderantes na prática do professor de acordo com as orientações curriculares.

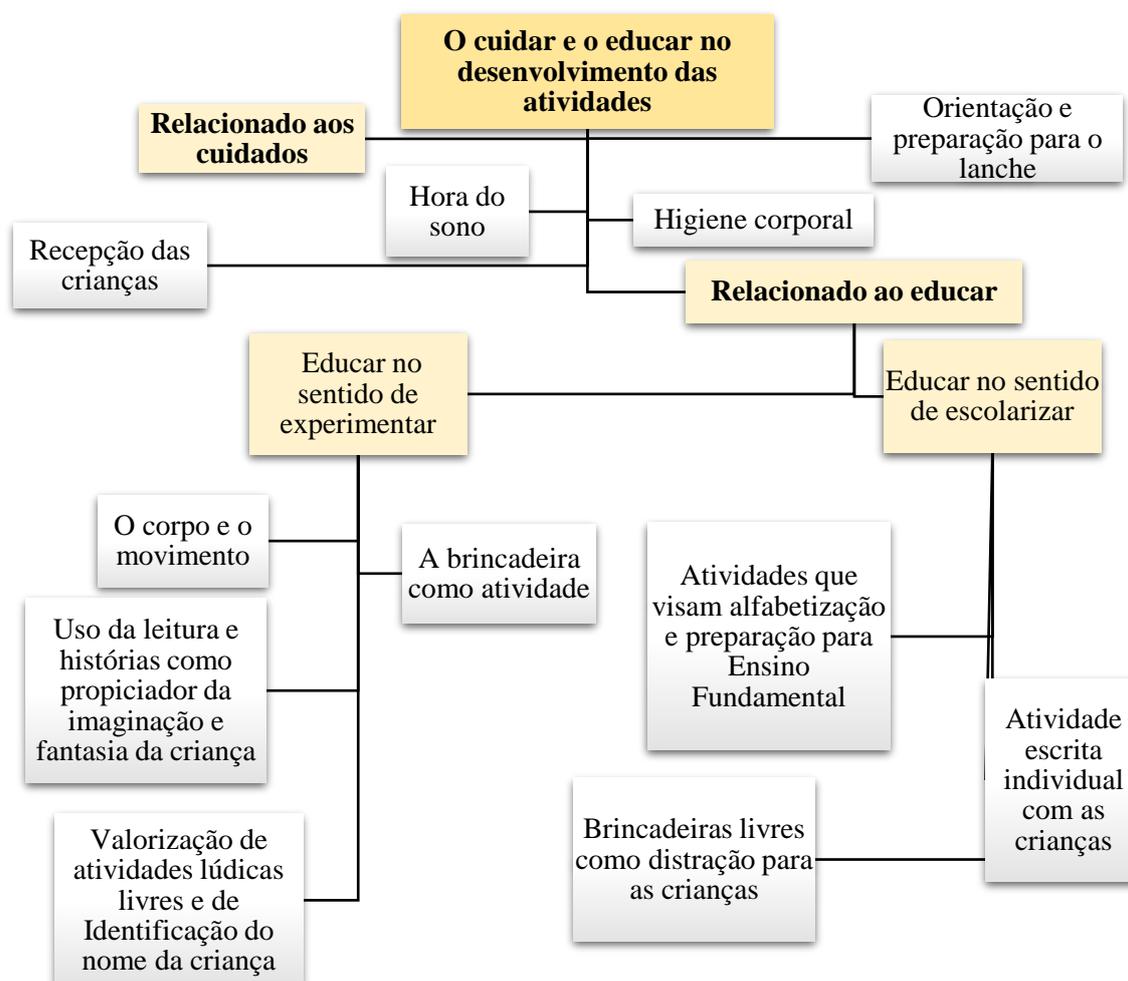
Como palavras centrais elencadas da fala da professora temos: **atenção, tarefa, identidade, preparação, regras de convivência, normas, valores**. Note-se que a associação de um disciplinamento do comportamento também está presente, bem como da relação com atividades entendidas majoritariamente como escritas. As auxiliares orientam o brincar livre que neste caso, atua como distração das crianças enquanto a professora orienta cada um em sua tarefa de coordenação. Desse modo, está presente nessa situação, a escrita sendo entendida como atividade, porém, quando a atividade não é uma resolução no livro ou caderno da criança, essa não é entendida pela professora como atividade.

Esse pensamento docente entra em contradição com o que defende Rosa e Lopes (2012, p.59) que entende que o caráter pedagógico da Educação Infantil não se limita ao momento de realização de uma atividade escrita pela criança. Ela afirma que o caráter pedagógico está relacionado a todo o cotidiano infantil e não apenas o momento que foi coordenado pelo docente, e ainda acrescenta, que “A ‘hora da atividade’ como momento unicamente pedagógico se remete a ideia de um controle maior do adulto sobre as ações das crianças e faz com que o desejo seja de controlá-las cada vez mais, limitando suas formas de agir, de se expressar e até mesmo de criar”. Exemplo do que acontece quando há prioridade das atividades de concentração e escrita para as crianças menores em detrimento daquelas que envolvem a criatividade e o movimento.

O cuidar e o educar aparece nas falas e práticas das professoras ora de forma integrada, ora caracterizada pela separação dos dois conceitos. Em alguns momentos a professora deixa clara em sua fala a integração do cuidar e educar, porém sua prática está estruturada acentuando a divisão das atividades de cuidado que ela atribui mais responsabilidade para a atuação de suas auxiliares e atividade que ela compreende como educar, indica como sua tarefa.

A indissociabilidade do cuidar e educar é percebida quando da observação da prática docente, porém há uma concentração de atividades que envolve os cuidados nas auxiliares, no que tange as professoras de crianças que atuam entre 3 e 5 anos; ou uma ênfase nos cuidados primários para as que atuam com crianças de 0 a 3 anos.

Figura 40- Características relacionadas ao cuidar e educar



FONTE: Produção da pesquisadora

As atividades elencadas enquanto aspectos relacionados ao cuidado, estão estruturadas em torno da ideia de cuidados elementares, ou seja, atividades que envolvem a orientação para o lanche da criança, que são realizadas em diversos momentos, como café da manhã, lanche, ou mesmo almoço; atividades relacionadas a higiene corporal, percebidas em práticas como o banho, escovar os dentes, lavar as mãos, limpar a mesa de estudo, etc; a hora do sono, em que as crianças que estão em tempo integral na instituição dispõem de espaço para o cochilo após o momento do almoço; e a recepção das crianças, em que se nota o cuidado das professoras em estabelecer diálogo com os pais, em esperar cada criança na porta da sala e falar bom dia, perguntar sobre o que fez no dia anterior.

Bujes (2001, p. 16) traz a perspectiva de que “A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar”. Nesse sentido a autora coloca em foco uma característica que é própria desta etapa educacional, o cuidar e o educar. Apresentado como elementos que não se dissociam na prática das

professoras, Bujes (2001, p. 16) aponta ainda algumas limitações citadas no entendimento do cuidar associado a cuidados primários que estariam ligados a aspectos da higiene, sono e alimentação das crianças. Cuidar para a autora, deve ser entendido em um âmbito maior que cuidados primários, precisam estar relacionados a enfoques como organização de horários, arranjos espaciais e materiais na Educação Infantil, e também voltado para as relações de trabalho com a família.

Durante a análise da prática, foi observado que a atuação das professoras **PEIA1**, **PEIA2** e **PEIA4**, indicam maior ênfase quanto aos cuidados primários. O destaque aos aspectos do cuidar mais evidente na atuação das crianças de 0 a 3 anos de idade, está associado a própria característica que é particular e diferenciada, para as atividades destinadas a crianças nas suas diferentes idades. Porém a visão de cuidado precisa ser ampliada, como afirma a autora acima citada. A professora **PEIA5** é uma das docentes que atuam de 0 a 3 anos, e demonstra uma visão para além dos cuidados primários. Ela usa desse momento da alimentação para ensinar outros conceitos que são importantes para o desenvolvimento da criança.

No que tange à atuação das professoras que atuam com crianças entre 3 e 5 anos de idade, **PEIB1**, **PEIB2**, **PEIB3** e **PEIB5** é percebido menor ênfase no cuidado primário. Não há práticas relacionadas com hora do sono, pois as instituições em que atuam as professoras não atendem em tempo integral. Quanto ao horário do lanche é reservado apenas um momento do dia, e em alguns casos este horário coincide com o lanche do professor que é feito fora da sala. Com exceção da professora **PEIB5** que o horário do lanche da professora coincide com a aula de recreação que é dada por outra professora, sendo, portanto, o momento do lanche acompanhado por esta professora, o que não acontece com as outras professoras, pois o lanche e a recreação da criança ocorre no mesmo momento dos professores. Sendo a recreação das crianças um momento livre para brincar. Prática que difere das professoras de 0 a 3 anos que acompanham todo o lanche e também tomam café com as crianças.

Em relação a higiene corporal, as professoras **PEIB1**, **PEIB2**, **PEIB3** não se observa um momento específico de orientação da professora, exceto a professora **PEIB5** em que se vê a incorporação da prática de lavar as mãos, de escovar os dentes sendo acompanhada por ela. Na recepção das crianças não vemos distinções entre as professoras em geral. As práticas seguem no acolhimento das crianças, conversa com os pais ou algum aviso a estes.

Para as professoras **PEIB1**, **PEIB2**, **PEIB3** e **PEIB5**, o cuidado está centrado na observação, na intervenção do professor para resolver problemas que surgem entre as crianças na sala, e no cuidado ao se relacionar com os pais para favorecer a aprendizagem da criança.

Nota-se uma maior integração entre esses dois conceitos, e atribuição de maior autonomia da criança.

É importante pontuar que as práticas das professoras **PEIA5** e **PEIB5** estão muito próximas em relação ao que se é trabalhado, em destaque está o fato delas atuarem na mesma instituição de Educação Infantil, com uma proposta pedagógica clara, construída em conjunto e vivenciada por elas, bem como dispor de um espaço mais adequado para o trabalho com crianças menores. Desse modo, as professoras acima citadas não se encaixariam numa limitação do cuidar primário, mas na verdade avançam para o que Bujes (2001) indica como necessário a ser construído.

A **situação 5** “Trocando fralda” da professora **PEIA4**, representa a prática da troca de fralda realizada pela auxiliar em sala como um exemplo de cuidado primário, bem como indica uma separação das atividades do cuidar sendo transferida para a auxiliar.

Após o término da atividade de pintura realizada com as crianças, a professora junto com a auxiliar vai sentando cada criança nos bancos dispostos em círculo na sala e vai chamando um a um para a troca da fralda. Nesse momento a professora começa a cantar com as crianças. A auxiliar continua a trocar a fralda das crianças na sala enquanto a professora vai cantando diversas músicas que movimentam o corpo, cantando e dançando junto com eles até a auxiliar trocar as fraldas e organizar as crianças para comer antes de ir embora para casa. (Situação 5 - Trocando fralda, PEIA4)

Ao se confrontar com a situação apresentada, a professora aponta a tarefa que cabe a ela e as auxiliares, reafirmando que esta divisão faz parte da divisão de tarefas que cada uma já conhece. Algumas palavras interpretadas a partir de sua fala na entrevista de auto confrontação; **papel da auxiliar, distração, participação, desenvolvimento, músicas, regras de convivência**, assinalam essa compreensão da professora ao se analisar na prática.

Ela demarca bem a tarefa que cabe a ela enquanto professora, e a auxiliar em sala. Também é percebido que a música funciona como uma distração para as crianças pois este é o momento da higienização. Mesmo com o entendimento da música como distração, ela abre espaço para o movimentar-se da criança quando deixa elas participarem ativamente deste momento lúdico.

Ao observar a **situação 4** “Hora da história” da professora **PEIA5** vê-se outra percepção acerca do cuidado.

A professora vai buscar um livro e volta a sentar no círculo no chão, círculo esse que havia feito para a atividade anterior. Nesse momento ela mostra o livro para as crianças e vai perguntando sobre o que eles veem nas imagens. Ela pede atenção para

que todos observem que ela vai iniciar a leitura. A professora inicia a leitura mostrando sempre cada página que acabou de ler. Ao ler, faz entonação e interpreta a história com as crianças. O livro escolhido para a leitura é interativo e, portanto, a professora permite que as crianças interajam também com o livro. (Situação 4 - Hora da história, PEIA5)

Nesta atividade é apontada a materialização da história, lida pela professora para envolver a criança no mundo da imaginação e possibilitar-lhes a criação, o pensar, pois ela deixa aberta a participação da criança e usa o livro chamando – as a participar da história, não apenas ouvir. Neste momento ela cuida das relações estabelecidas entre as crianças e resolve conflitos entre elas utilizando da história para as envolver. O cuidado nesse caso, não está presente apenas em cuidados primários mas vai além dessa compreensão.

Ao confrontar a fala da professora com a situação observada, fica em evidência algumas palavras que resumem seu entendimento sobre a situação da prática. São elas: **Dinamicidade, Envolvimento, Identificação, Participação, Estratégias, Diferentes espaços, Materialização**. O cuidado se apresenta também relacionado a cuidar da aprendizagem da criança, observando e planejando atentamente as atividades específicas a serem trabalhadas de acordo com o interesse e necessidade da criança. Nesse ponto, a prática acima observada, se alinha com o que defende Bujes (2001) ao definir que os cuidados relacionados à Educação Infantil, precisam se aproximar ao cuidado do pensar sobre a ação educativa, planejamento e orientação, mediando o processo de aprendizagem da criança.

Com relação a categoria relacionada ao educar, há o desdobramento desta em dois sentidos. Primeiro, a relação com o experimentar; associação feita com atividades que envolvem o corpo e o movimento no sentido de trabalhar conceitos que são necessários para o desenvolvimento das crianças, como exemplo de coordenação motora, lateralidade e conceitos relacionados a conteúdo específicos de algumas áreas, como a aprendizagem das partes do corpo ao trabalhar o movimento com uma determinada música que envolve dinâmica. Sempre com um trabalho educativo que transcende a visão disciplinar.

Segundo, a aproximação do sentido de educar com o de escolarizar, para marcar as atividades que são desenvolvidas tomando a base de um ensino de preparação para a próxima etapa de escolarização, e não entendendo a Educação Infantil enquanto própria do desenvolvimento integral da criança. Importante diferenciar continuidade e preparação no trabalho das professoras. Ressalta-se não a ideia de que o trabalho possa ter continuidade adiante no sistema educacional, característica prevista nas orientações curriculares, mas, a discussão desse espaço como expressão do olhar do professor em preparar atividade com vistas

a antecipação de conteúdos que não estão previstos para a Educação Infantil, é nesse sentido que está a relação com a preparação.

No eixo do experimentar estão associadas as professoras, **PEIA5**, **PEIB3** e **PEIB5**, quanto ao eixo escolarizar temos, **PEIA1**, **PEIA2**, **PEIA4**, **PEIB1** e **PEIB2**. É possível observar atividades que envolvem o corpo e o movimento na maioria das professoras, porém com objetivos diferentes.

A **situação 4** “Atendimento individual ao aluno”, da professora **PEIA1** nos mostra a visão de escolarização traduzida na ação da professora.

Nesse momento a professora se senta ao lado de sua mesa e vai chamando uma a uma as crianças para que elas respondam a atividade em seus livros. Ela orienta individualmente cada uma. A professora acompanha cada criança e só chama outra quando a primeira conclui a sua atividade. As outras crianças ficam nas mesas brincando livremente sob a supervisão das auxiliares. Algumas crianças em diversos momentos se levantam, correm, vão até a professora, abraçam ela, conversam com ela, e ela orienta que eles retornem aos seus lugares. Essa atividade se prolonga até o final da manhã. (Situação 4 - Atendimento individual ao aluno, PEIA1)

A professora **PEIA1** acompanha a atividade escrita da criança, atividade essa que se concentra na coordenação de letras e vogais e na aprendizagem da escrita do nome de cada um. Tal atividade, toma-lhe quase a manhã inteira, o que demonstra o entendimento para a professora que esta é a parte mais importante do dia. Ao se confrontar com a situação, a professora expressa em sua fala palavras que centralizam seu pensamento, como: **Avaliação, Conteúdo, Jogo de cintura, Atividade individual, Distração, Atenção.**

A proposição de tal atividade, se assemelha a atividades planejadas para crianças maiores, da etapa do Ensino Fundamental, o que chama atenção para o sentido de escolarizar imbuído na atividade planejada. Essa visão sobre ensinar, da professora **PEIA1**, deixa clara sua compreensão que a Educação Infantil precisa ensinar as crianças conteúdos que serão utilizados posteriormente, e a forma como ela apresenta esses conteúdos para as crianças dá indícios de uma relação com a sua experiência formativa e profissional mais limitada, com o mínimo requerido. Há portanto, uma relação forte nesse caso, com entendimento de escolarizar aprendido na prática e não questionado na formação, o que reforça os saberes experienciais.

A **situação 2** “Música e movimento” da professora **PEIB5** já traz a marcação de uma outra visão sobre Educação Infantil.

A professora convida as crianças a fazer um círculo de pé, em que todas pegam nas mãos umas das outras e começam a cantar e a dançar. A música inicial trata do bom dia de uma forma divertida. Após a primeira música a professora orienta as crianças para que façam um alongamento e explica a eles que estão acordando o corpo. Após

o alongamento a professora liga o som e coloca uma música e canta e dança com todas as crianças. A dança trabalha todo o corpo de forma mais lenta no início e vai acelerando. As crianças pedem que a professora repita a música e ela coloca novamente e eles fazem a mesma atividade corporal mais uma vez. (Situação 2 - Música e movimento, PEIB5)

A atividade trabalhada pela professora já nos mostra uma compreensão diferente sobre a tarefa de educar. Ela compreende essa visão em uma amplitude, na qual o corpo é elemento propiciador de aprendizagens. Ela consegue trabalhar conteúdos diferentes em apenas uma atividade que parece apenas uma brincadeira com as crianças. Nesse entendimento ela demonstra que educar crianças vai além de ensinar as letras.

É possível assinalar as palavras **Alongamento, Sons, Músicas, Corpo, Movimento** traduzindo a compreensão da professora sobre seu trabalho. E a professora ratifica essa visão quando afirma;

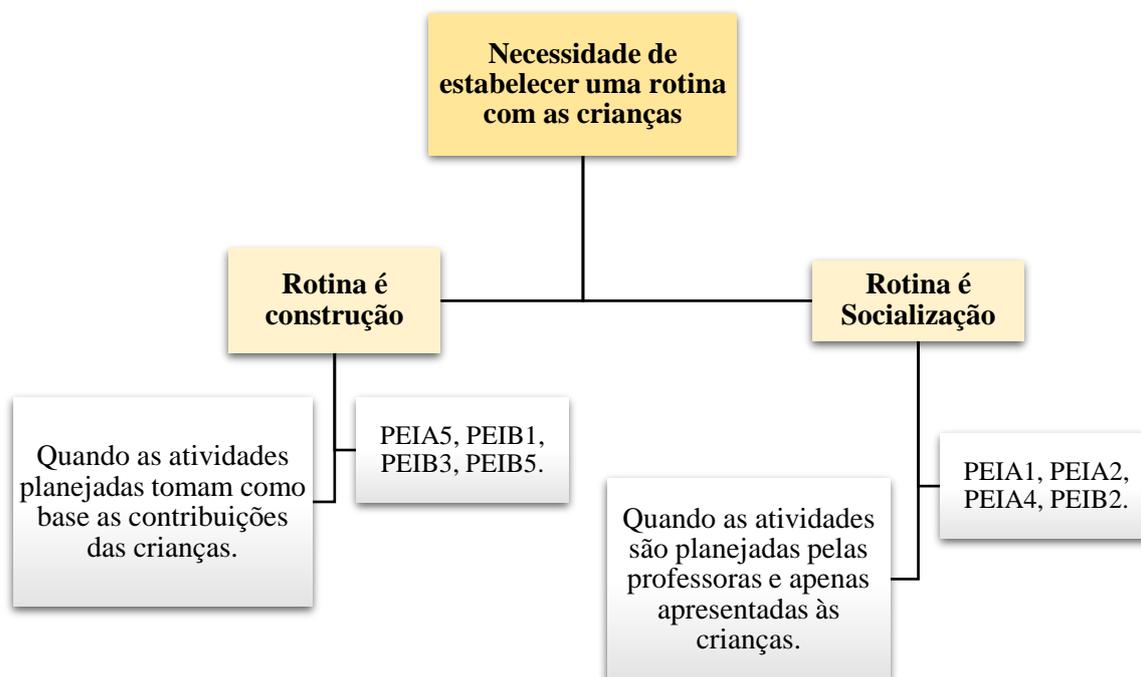
Você tem que tá trabalhando o tempo todo com música e esse corpo. Porque o corpo da criança é toda a linguagem dela né. Ela vai aprender com o corpo né, não é só coma voz. A própria forma como ela se comporta também... aí vou tentar, mas elas nos indicam muitas vezes o que fazer. O corpo é muito importante. Eu acho que tudo, qualquer atividade, essa coisa de atividade física é muito importante, e na Educação Infantil eu acho imprescindível. (Fala da professora PEIB5)

O trabalho com o corpo é trazido como elemento que não pode faltar dentro das atividades para esta etapa. Ela nos remete a percepção da experimentação, o uso do corpo para apreender o ambiente no qual a criança se encontra e também para ter consciência de seu próprio corpo. Além de ressaltar a criança como ativa e dessa forma, o uso do movimento na Educação Infantil não poderia deixar de estar presente.

Como última categoria dentro da dimensão da qual está se tratando até o momento, tem-se a necessidade de estabelecer uma rotina com as crianças. O RCNEI trata da rotina como necessária a ser construída pelos professores com as crianças.

Nessa categoria há uma divisão do pensamento das professoras em duas direções. A primeira se remete a rotina com a ideia de construção, nesse sentido as professoras se apoiam em sugestões das crianças e dialoga com elas para incluir na construção da rotina de aprendizagem do dia seguinte; por outro lado, há uma parte das professoras que compreende a rotina apenas como socialização com as crianças e até ouve as suas opiniões durante as aulas, mas não insere essas sugestões diretamente na rotina, ou seja não inclui as crianças nessa construção. Todas as professoras percebem a necessidade de criar uma rotina para o trabalho na Educação Infantil, porém a forma que o fazem é que diverge umas das outras.

Figura 41- Características relacionadas a rotina na Educação Infantil



FONTE: Produção da pesquisadora

A rotina é entendida como construção no sentido de dialogar com as crianças sobre o que se faz diariamente, oportunizando que as contribuições delas em sala de aula sejam aproveitadas para o seu planejamento da rotina semanal. A **situação 1** “Organização da sala e roda da aprendizagem” da professora **PEIB3** demonstra a dinâmica na qual a professora utiliza as contribuições das crianças pedidas na aula anterior.

A professora inicia convidando as crianças a construírem a roda da aprendizagem. Ela pede que as crianças guardem seu material e organiza as crianças em círculo. A professora informa as crianças que é hora da aprendizagem e, portanto, não é hora de brincar. Então ela retoma com as crianças a rotina que dá início ao que ela chama de roda da aprendizagem, indicando as crianças que precisam após a chegada na sala de aula tem um momento de brincadeira livre e conversa com os colegas depois da guarda do material e então forma a roda da aprendizagem. (Situação 1 - Organização da sala e roda da aprendizagem, PEIB3)

A professora PEIB3 traz a dinâmica chamada por ela de “rodinha da aprendizagem” feita no início da aula. Ela aproveita na dinâmica, músicas pedidas as crianças para serem pesquisadas em casa e trazidas para este momento. Após a dinâmica, a professora escolhe mais duas crianças para serem responsáveis pela escolha da música da próxima aula. Ao confrontar a situação com a fala da professora ao se observar, temos como palavras ou expressões centralizadoras de sua ideia: **criar uma rotina, socialização, brincar, ouvir, cantar,**

chamadinha. E a professora acrescenta que “Assim, essa rotina ela já é criada desde o início do ano que é pra criança saber que tem hora pra tudo né”. (Fala da professora PEIB3). Na qual, ela ressalta a importância que ela dá para a existência de uma rotina previamente estabelecida e construída com as crianças, além de indicar o disciplinamento inculcado nesse entendimento sobre a rotina.

Na **situação 1** “Recepção dos alunos e brincadeira livre” da professora **PEIB5** percebemos a dinamicidade e flexibilidade de sua rotina.

A situação começa com a professora recebendo as crianças e pedindo que elas guardem seu material no lugar reservado para isso. Nesse primeiro momento, as crianças ficam brincando livremente na sala. Alguns brincam entre eles mesmos, outros pegam brinquedos, a exemplo de uma bola. A atividade da brincadeira é livre. (Situação 1 - Recepção dos alunos e brincadeira livre, PEIB5)

Pela leitura da situação, já se observa que se trata do momento da recepção das crianças, esse momento é planejado pela professora e permite uma dinamicidade ao propiciar brincadeiras livres para a partir desse momento, possibilitar mediações através da brincadeira. Houve também a resolução de uma tarefa que não havia sido concluída por uma criança anteriormente. Nesse percurso há a construção de uma sequência de atividades já assimilada pelas crianças. A professora deixa claro como pensa a rotina na Educação Infantil ao se ver e analisar a situação apresentada. São palavras como: **criar uma rotina, acolhida, brincadeiras livres, higiene, consciência ambiental e diálogo**, que apontam para uma construção da rotina com as crianças, bem como a atividade que ela realiza em seguida.

A professora PEIB5, utiliza as contribuições das crianças na roda de conversa das crianças, opiniões essas que versam sobre a posição que devem organizar as mesas na sala para diversificar a interação entre meninos e meninas. Sendo assim, já começam a trabalhar o conceito de sequência com a ordem sugerida por cada criança. Ela ainda lembra essa flexibilidade em propor a rotina com as crianças.

(risos) é essa, normalmente essa. A nossa chegada tem sido assim, a entrada dos alunos, a acolhida. Depois de guardar o material cada um, lavar as mãos, perguntar se trouxe algo né pra gente expor. [...]. Eles pedem todo tempo pra lavar as mãos, pra devolver o livro, pra regar as palmeiras que agora a gente vai regar a grama também, [...] eles ficam totalmente livres, eles brincam com quem quiser, a zoadá é grande né. A gente já é acostumada com isso. Então isso faz parte da rotina deles todo dia. (Fala da professora PEIB5)

O espaço deixado pela professora para a participação da criança, fica claro ao evidenciar esse momento para a exposição das ideias trazidas pela criança para a discussão em sala, bem como o espaço dedicado ao estímulo ao desenvolvimento da autonomia da criança e a formação de leitores.

Para Zanini e Leite (2012) a rotina é importante para auxiliar na estruturação do ambiente educativo para a criança, esta deve ser “flexível” e não “rotineira”. “Na rotina rotineira a aprendizagem só ocorre na chamada hora da atividade pedagógica [...]” (p.82) estando esta rotina centrada nos cuidados básicos e não em sua visão ampliada. “Já a rotina viva articula aspectos físicos, cognitivos e socioafetivos da criança [...]”. (p.83) o que possibilita a interação e desenvolvimento de outras habilidades.

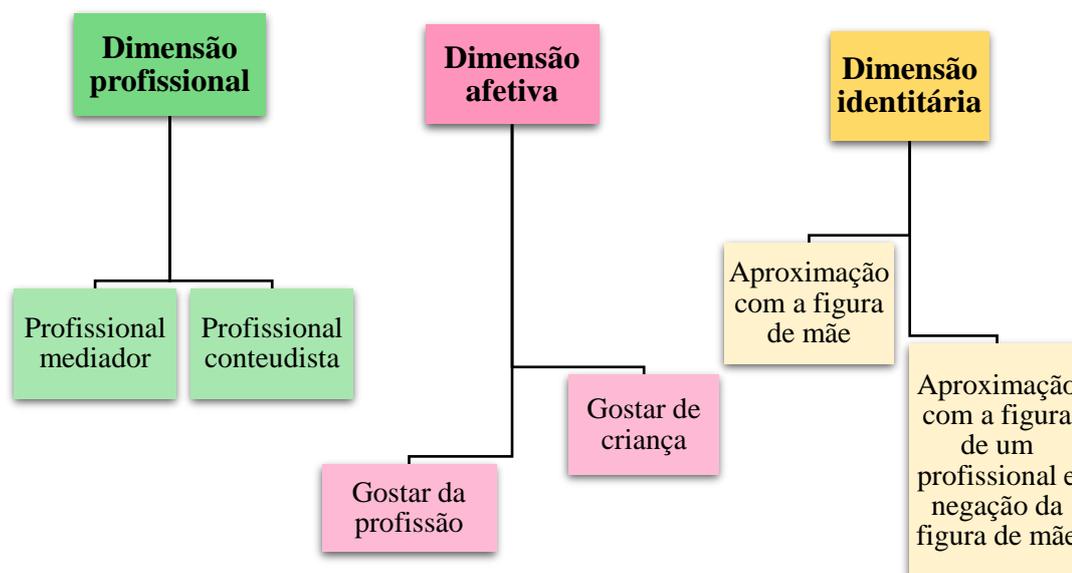
7.4 SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO AS DIMENSÕES PROFISSIONAL, AFETIVA E IDENTITÁRIA

Ao analisar as entrevistas de autoconfrontação simples, observa-se que as categorias encontradas quando da análise dos questionários de associação livre, no que tange ao ser professor na Educação Infantil, permanecem nas falas e práticas das professoras quando da análise das observações e entrevistas.

Quando confrontadas as falas com a prática das professoras, há um alargamento dos significados expressos por elas nas respostas ao TALP. Importante observar que ao elaborar atividades para as crianças, as professoras lançam mão dos conhecimentos que dispõem e do auxílio do grupo que estão incluídas. Desse modo percebe-se que as relações estabelecidas pelo grupo das professoras no ambiente de trabalho podem influenciar em como elas elaboram seu pensamento, porém a prática possibilita uma maior aproximação do que realmente acreditam e realizam.

Desse modo, foi possível ver que as dimensões encontradas no TALP estão sim presentes na prática das professoras, porém com diversas conotações, que ora divergem umas das outras, ora se aproximam. As dimensões profissional, afetiva e identitária são marcadas nas falas das professoras e também em suas práticas, porém os significados para as professoras, tomam diferentes formas.

Figura 42- Dimensões de sentido encontradas para o Ser professor na Educação Infantil

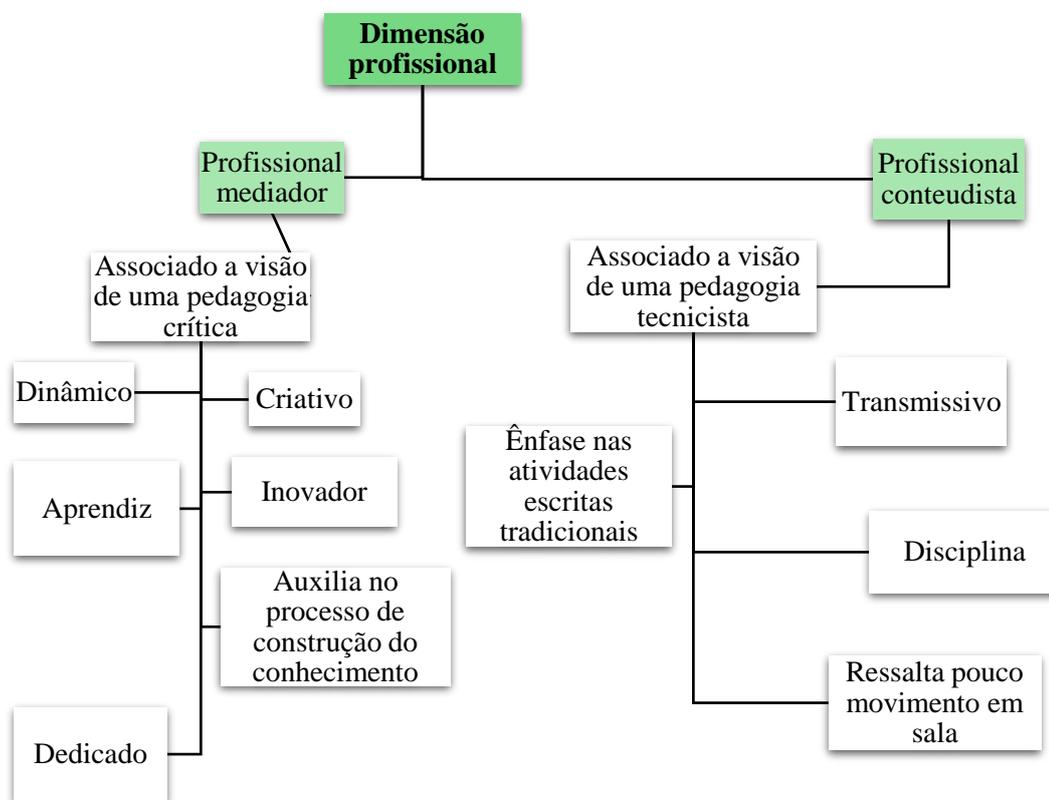


FONTE: Produção da pesquisadora

Nesse percurso não se pode afirmar que apenas a formação profissional conduz o pensamento das professoras, ela detém sim uma grande parcela de influência, porém é fator determinante a conjugação de outros elementos. As relações estabelecidas no âmbito do trabalho na instituição educativa, atua como elemento diferenciador do pensamento das professoras, bem como sua vivência enquanto docente, que congrega uma diversidade de experiências que ampliam o “campo de visão das docentes”. Essa percepção da prática se coaduna com o pensamento de Tardif (2014) quando ele explicita a existência de um saber plural que se organiza em torno de um saber proveniente das experiências vivenciadas na prática docente. Essa junção de diversos tipos de saberes apreendidos em diversos espaços educativos pelos docentes, forma o saber docente.

Tendo consciência dessa multiplicidade de saberes que formam o pensamento das professoras, o entendimento expresso por elas ao se analisar foi categorizado, de acordo com as dimensões que foram encontradas já na aplicação do TALP, e confirmadas nesta última etapa de produção dos dados. Como primeira dimensão que caracteriza o ser professor na Educação Infantil está a dimensão profissional.

Figura 43- Características da dimensão profissional



FONTE: Produção da pesquisadora

Quando observadas as características que compõem a dimensão profissional, a partir do levantamento das palavras centrais do pensamento das professoras, consegue-se perceber uma dualidade no entendimento sobre a dimensão profissional que caracteriza o ser professor. Na perspectiva em que a pedagogia crítica está associada, se apresenta a figura de um professor mais dinâmico e construtor do conhecimento, o que implica na adoção de práticas mais criativas e flexíveis da professora com as crianças, pois nessa perspectiva ela apenas contribui com a formação sabendo da importância do papel central da criança nesse processo. Além do espaço e materiais disponíveis, nota-se também como característica a postura do professor, que é compreendida como um mediador.

Diante dos conceitos trazidos pela legislação, orientações curriculares e referencial teórico, e analisados no capítulo anterior, vê-se uma aproximação com a constituição do docente, que se relaciona com o que a perspectiva crítica da pedagogia. Um profissional que se constitui a partir de uma formação sólida, que esteja voltado a construir com as crianças seu

aprendizado, e por isso também está atento às suas necessidades, elencando assim suas características de competente e sua identificação com um profissional.

Nos quadros 9 e 10, e na figura 11 do capítulo 5 pode-se retomar o perfil apresentado. Esse perfil propõe a superação de identificação do docente com o do papel materno como ainda aparece nos resultados, e indica o caminho da superação desse perfil a partir da construção do profissional associado ao aprendiz contínuo e competente, articulador e mediador na prática. Perfil esse também encontrado nos resultados ao analisar a associação livre, as observações e entrevistas de auto confrontação.

Observa-se na **situação 4** “Atividade individual com as crianças” da professora **PEIB1**, a visão de professor mediador que a professora expressa ao se confrontar com a situação de trabalho.

Nesse momento, a professora entrega às crianças uma atividade escrita. A atividade está relacionada a identificação da letra O. Após a entrega ela vai de criança a criança explicando a atividade e orientando como deve responder. Esta atividade leva bastante tempo pois a professora acompanha individualmente cada criança até a finalização da atividade de todos. (Situação 4 – Atividade individual com as crianças – PEIB1)

A apresentação acima da situação de trabalho da professora PEIB1, retrata o acompanhamento ao processo de aprendizagem feito pela professora com as crianças em sala. Ao se ver atuando, a professora traz mais detalhes de sua compreensão acerca da prática por ela realizada. Quando confrontada a situação de trabalho com a fala da professora, identificam-se palavras que caracterizam seu pensamento. São elas: **Professor medidor, Identidade, Brincadeira dirigida, Integração cuidar e educar, Especificidade do trabalho, Aprendizagem contínua, Identificação do professor, Processo mágico.**

A professora PEIB1 ao se analisar na situação de trabalho apresentada acima, expressa sua compreensão da postura docente nesta etapa em sua fala trazida abaixo. Para ela a postura da professora de Educação Infantil indica,

Esse professor da Educação Infantil ele tem que ter essa tolerância do brincar, do ouvir, da questão dessas birras, desses mimimi que a criança tem, então assim é ... tem que fazer parte né educar cuidando. ... Naquele momento eu parei e disse meu Deus eu vou me aposentar, 45 anos tenho e 40 anos dentro de uma escola nunca parei pra pensar nisso aí né. E uma criança de 5 anos levantou esse questionamento: e aí é uma estrela ou não é. É ou não é. Pronto, então amanhã tia vai mostrar pra vocês se realmente a estrela é uma bola ou não. Aí fui pra casa estudar né. ... eu acho que essa abertura, esse contato direto com elas né, esse atendimento assim faz com que a criança, ela se sintam bem a vontade pra dizer o que ela sente também, dizer o que ela sabe também. (fala da professora PEIB1)

Na sua fala a professora aponta que o professor é um aprendiz quando traz a sua própria experiência para exemplificar como ela aprendeu sobre sua prática e continua aprendendo com as próprias crianças em sala. Essa visão demonstra a característica ressaltada de uma aprendizagem permanente para o docente, também se evidencia a abertura ao diálogo com as crianças durante o processo de aprendizagem, processo esse, que aparece associado a ideia de uma construção em conjunto entre professora e crianças. Ideia essa que também aparece quando analisados os documentos norteadores da Política da Educação Infantil. O perfil docente se apresenta como o de um articulador competente e que tem em sua formação, espaço de aprendizagem permanente. Para Gomes (2013) essa aprendizagem não ocorre apenas na formação inicial, mas é constituída na relação entre os grupos nas instituições educativas, assumindo contornos específicos de acordo com o contexto social.

A visão de professor mediador também se mostra clara na fala da professora PEIB5 ao se confrontar com sua prática. Na **situação 3** “Conversa e combinados com as crianças” da professora **PEIB5**, essa relação de diálogo está presente na postura do professor mediador representada pela professora.

A professora pede as crianças que façam um círculo sentados no chão e começa a debater com eles a sequência de ordem de lugar ocupado pelas crianças no círculo. Eles opinam sobre a disposição do círculo para ser organizado no dia posterior. Esse diálogo se estende e a professora media a discussão e as sugestões deles e acata a opinião da maioria. Após essa conversa a professora inicia o questionamento sobre o dia da semana. Perguntando o dia anterior e o posterior no qual se está, e depois a professora fala sobre a rotina do dia e o que já realizaram, assim vai perguntando o que foi feito e começa a rememorar a atividade do dia anterior sempre em forma de diálogo com as crianças. Finaliza cantando uma música. (Situação 3 - Conversa e combinados com as crianças, PEIB5)

A situação apresentada a professora PEIB5 traz um exemplo de construção do diálogo com as crianças. A professora aproveita um momento de conversa no círculo, no qual a professora media o diálogo entre as crianças sobre sequência. Esse tema é trazido como conteúdo no currículo, mas a professora o introduz a partir de uma sugestão que se inicia com uma das crianças e segue até virar uma discussão na roda de conversa formada na sala. A postura que a professora assume no momento da ação é de aproveitar a sugestão de uma criança sobre a sequência de lugares ocupados por elas, e lançar a discussão em grupo. Ao se observar em ação a professora revela uma percepção sobre a situação observada, que faz parte de sua rotina e da característica que é própria das crianças nesta etapa, que é a descoberta. Demonstra nesse sentido, conhecer as fases de desenvolvimento da criança e estar fundamentada em suas proposições metodológicas observando cada criança.

Os conceitos de aprendiz, de possibilitar o diálogo, perceber as necessidades das crianças, estão presentes na fala da professora quando se analisa. Ela afirma;

É muito gostoso assim, trabalhar na Educação Infantil. Você aprende. [...] E o tempo todo eu gosto de está interagindo com eles eu vou sempre questionando, sem dar as coisas prontas, mas questionando, e a partir dali a gente vai moldando, direcionando o caminho que a gente vai trilhar [...]. Essa história da sequência começou porque tinha um dia numa brincadeira lá - vamos fazer uma menina e um menino. Então a partir daí eu fui dizendo o que era uma sequência, que ela podia continuar. Então a partir daí a gente ficou brincando com esse corpo né, com esse ... pra fazer a sequência pra eles ver que são as possibilidades que a gente tem de fazer sequência. E essas possibilidades se estabeleceram dentro da própria formação do semicírculo né, da roda. Então eu acho fundamental, conversar com as crianças, buscar das crianças, ouvir as crianças. (Fala da professora PEIB5)

Em sua fala, a prática e as interações estabelecidas em sala com as crianças, conduzem a novas aprendizagens e a reformulação de atividades planejadas. A conversa com as crianças se estabelece a partir de temas que surgem nas aulas, aproveitando o espaço aberto de diálogo entre todos.

Algumas professoras expressam a visão profissional de ser professor de forma diferente. A percepção de um trabalho mais conteudista aproximando-se com o que ela pensa sobre o Ensino fundamental está presente neste grupo.

Na **situação 3** “Conversa com as crianças” da professora **PEIA2** pode-se perceber tais elementos que encaminha para essa análise.

A professora começa a perguntar as crianças sobre o que acharam da história que ela leu. E continua conversando com eles sobre os temas suscitados pela história, como cores, sentimentos, etc. Em seguida ela vai explicando que trouxe material para eles construírem outra atividade que será de colagem em grupo. Ela explica os materiais que usará para fazer a colagem e como farão. Por fim, organiza as crianças em fila para começar a pegar o material. (Situação 3 - Conversa com as crianças, PEIA2)

A situação apresentada trata de mais uma atividade aberta para conversa com as crianças, porém essa prática se apresenta com significado diferente nesta professora, do que era para as anteriores. Ao se confrontar com a situação, a professora PEIA2 revela uma ênfase na prática de perguntas mais diretivas para as crianças sobre o que ela leu anteriormente, chama atenção também para a divisão de tarefas entre ela e as auxiliares, demonstrando que ela deve apresentar o conteúdo enquanto as auxiliares apoiam para que as crianças possam estar atentas a sua fala. As palavras **papel do auxiliar, conversa, didática, regras, foco**, são expressas como centrais em sua fala para entender seu pensamento. Ela deixa claro quando se analisa e comenta sobre o que vê.

Todo contexto eu tô ali né, sempre intervindo. Eu digo assim na questão da auxiliar né, porque assim, eu sou a professora titular e a gente está ali pra ... tem que ter aquele auxílio né, para que o trabalho seja mais proveitoso né [...] enquanto isso todos têm que estar em seus devidos lugares, vamos dizer assim né, para que eu possa está colocando a didática lá [...] (Fala da professora PEIA2)

A ideia de intervenção da atuação da professora se apresenta como conceito diverso das ideias apresentadas quando do entendimento do professor mediador. A separação entre o que ela chama de didática, na qual a observação demonstrou ser a apresentação do conteúdo, ou a “parte pedagógica” da aula do dia, fica destinada a responsabilidade da professora; bem como que, para que ela possa fazer a leitura na sala, as crianças precisam estar organizadas em seus lugares de forma ordenada, remetendo a ideia de disciplina trazida pela professora. O que contrapõe a visão de mediador e se aproxima de um professor associado a pedagogia tecnicista, na qual a ênfase no conteúdo e no modelamento dos corpos fica claro.

O conceito de professor mediador surge com o entendimento de uma pedagogia crítica, que redefinem os papéis da criança e do docente na relação ensino e aprendizagem. Com a aprovação de dispositivos legais que colocam a criança no foco das políticas, a ênfase ao respeito as diferentes formas de aprendizagem se torna maior, pois a criança é tratada então como também cidadã. Essa visão que se coloca no início do século XXI, é reconhecida por Pinto e Sarmiento ainda como problemáticas no que tange a efetivação de práticas nesse sentido, por essa razão, se vê ainda descompasso entre falas que evidenciam um papel mais autônomo das crianças, mas que não se consolidam na prática nas instituições de Educação Infantil.

Na prática da professora PEIB2, também se observa essa representação docente. A **situação 5** “Apresentação de vídeo para as crianças” da professora **PEIB2** demonstra a visão de professor conteudista, a que foi referida anteriormente.

Ao final das atividades a professora apresenta um DVD de músicas na televisão e pede para que as crianças assistam. Ela explica as crianças que o vídeo irá trazer algumas músicas para eles cantarem e dançarem, mas logo no momento que ela inicia pede que eles sentem para assistir. Ela finaliza com uma música de despedida do dia e organiza as crianças para a saída. (Situação 5 – Apresentação de vídeo para as crianças, PEIB2)

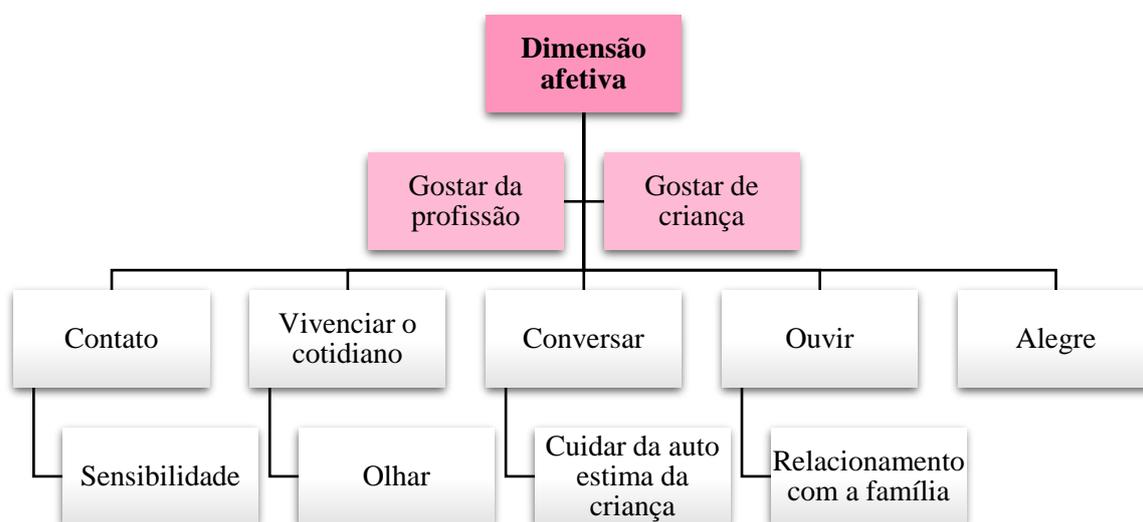
A situação acima pode ser observada como um momento de descontração para a professora, o momento que lhes possibilita organizar o material para a saída das crianças enquanto elas assistem o DVD. Algumas crianças permanecem assistindo o vídeo, outras dispersam. A professora PEIB2 ao se ver na tela do vídeo, afirma que;

Então sempre coloco um DVD para que eles fiquem mais à vontade esperando o momento de ir pra casa, porque o objetivo do dia já foi alcançado no que se pretendia e por ser a escola que o espaço inadequado, por mais que a gente vá tentar no momento de 10 horas você não tem um bom resultado, porque eu procuro sempre o horário de início, essas coisas, pra o objetivo que eu quero alcançar entendeu. [...] é o momento mesmo de organizar as atividades, colocar em bolsa as atividades que vai levar pra casa, e esse momento deles assistirem um filme para que eles possam relaxar um pouquinho. É um momento mais descontraído. (Fala da professora PEIB2)

As palavras **Organização, Filme, Relaxamento, Tarefa de casa, Descontração** centralizam o pensamento da professora ao expressar que esse momento tem pouca importância para o objetivo do dia, pois ela deixa claro que este já foi alcançado. A percepção é de que o foco do dia foi a aprendizagem do conteúdo específico, que no caso, foi a atividade escrita que ela realizou individualmente com as crianças, trabalhando a aprendizagem das letras. Essa visão aponta para uma aproximação com a compreensão de professor conteudista por enfatizar questões que não envolvem o corpo e o movimento como elementos centrais na aprendizagem da criança, mas como apenas momento de distração.

Com relação a dimensão afetiva, algumas características que estão presentes nas falas das professoras ao se analisar, integram tal dimensão. É possível ver que essa dimensão tem como pilares de concentração do pensamento docente, o gostar da profissão e o gostar de criança.

Figura 44- Características da dimensão afetiva



FONTE: Produção da pesquisadora

São ressaltadas as características que se associam ao gostar que elas se referem quando abordam a profissão. Tais características acima expostas, traduzem bem essa relação afetiva presente nas professoras da Educação Infantil. Todas as professoras observadas indicam o

“gostar” como elemento fundante na relação com as crianças. Para elas, sem essa relação afetiva construída nesta etapa, não é possível sua atuação.

Observa-se que na dimensão afetiva não se apresentam oposições como na dimensão anterior, mas posições que se associam, pois o gostar da profissão e o gostar de criança se apresentam como complementares na dimensão afetiva de ser professor na Educação Infantil.

Ao se referir a dimensão afetiva tem-se posições bem interessantes para discutir. A **situação 2** “Hora da história” da professora **PEIB1** traz elementos para análise.

A professora apresenta uma história de gibi às crianças e levanta questionamentos sobre as imagens aos alunos e conta a história às crianças fazendo pausa para inferências das crianças ao longo da história. Após o término da leitura, ela contextualiza o tema da história com problemáticas de relacionamento entre os alunos e discute sobre amizade e sentimentos como alegria, tristeza, raiva. (Situação 2- Hora da História, PEIB1)

Na entrevista de auto confrontação, a professora **PEIB1** expressa a importância revelada pela atividade que realizou com as crianças, e afirma ser esta uma etapa importante no trabalho na Educação Infantil. Ela diz:

É importante demais. Eu acredito que sim, o momento dessa contação de história assim que, o contador de história é diferente do professor né, ele tem que instigar a criança a tirar ali dentro uma lição. Eu não me acho contador de história. (risos). [...] Mas a gente tem de fazer um pouquinho de tudo né, na sala de aula. E eu acredito que esse momento, sempre a gente tem, ou no início, ou no final, e é um momento assim que vai despertar a curiosidade deles, a atenção que é complicado, trazer, segurar a atenção das crianças, muito complicado mesmo. [...]. Tem momentos que eles chegam assim, a gente está com uma coisa eles chegam com outra porque eles querem conversar, as crianças elas querem ser ouvidas principalmente nesse momento. (Fala da professora PEIB1)

Em sua fala, a professora traz as particularidades do ser professor da Educação Infantil, das quais para ela, é necessário essa aproximação com a criança e suas necessidades, além de perceber as mudanças e aberturas necessárias a partir da observação e da escuta das crianças em sala. E ela acrescenta que “ [...] tem que ter essa afetividade, essa abertura, tem que, esse olhar sensível para a criança, para as necessidades da criança, para a história que a criança tem né”.

Já na **situação 2** da professora **PEIA4** a prática da contação de história se apresenta de forma diferenciada.

A professora pede a atenção de todas as crianças para ouvir a história que ela irá contar. Ela explica que irá contar a história de um garoto que chupa chupeta e apresenta o livro para todas as crianças. A cada página ela faz perguntas para as

crianças chamando atenção para elas observarem a continuidade da história. Ao longo da história, ela vai convidando as crianças a fazer inferências sobre o tema que está sendo lido e a atitude da criança na história. Ela segue a leitura da história até o término do livro. A auxiliar chama a atenção das crianças para elas prestarem atenção ao longo da leitura da professora. (Situação 2 – Hora da história, PEIA4)

Ao analisar a situação pelo olhar da professora PEIA4, elenca-se como centrais em seu pensamento as palavras **Imaginação, Histórias, Leitura, Inovar, Fantasia, Diversidade, Adequação**. A prática observada apresenta elementos de uma leitura partilhada com as crianças, na qual a professora ao ler faz gestos para representar a história que está sendo lida. Ao se ver no vídeo, a professora aponta que essa atividade desperta a imaginação das crianças e aponta para uma orientação da atividade feita pela coordenação no projeto pedagógico. Ela fala: “[...] Aqui a gente é assim, é uma leitura por semana. [...] um dia a gente traz a historinha, no outro dia a gente se fantasia, sabe [...]”. (Fala da professora PEIA4)

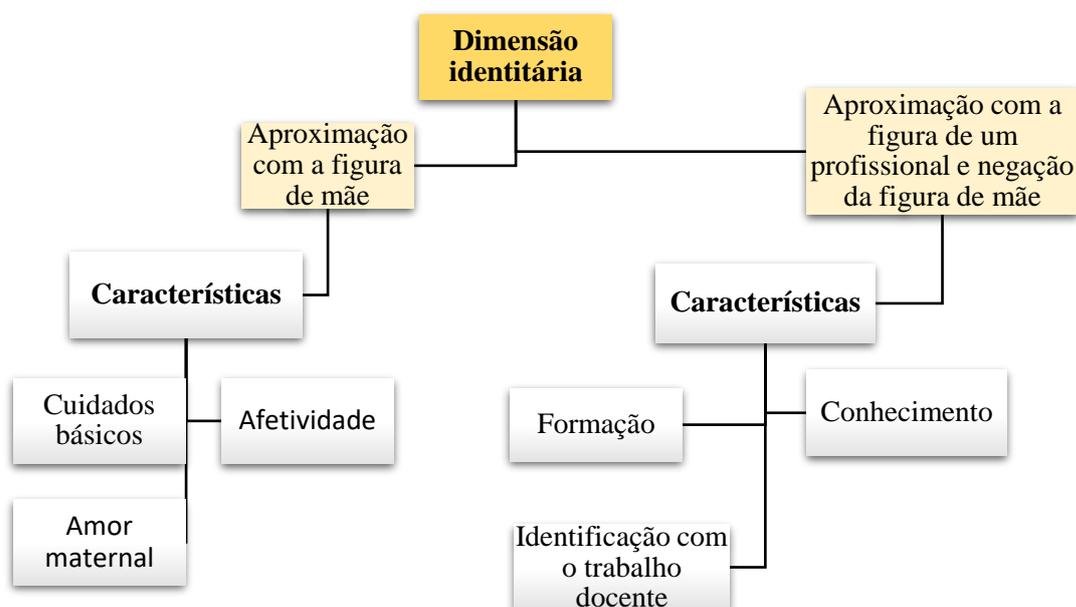
Ao ser questionada sobre ser professor na Educação Infantil ao final da entrevista de autoconfrontação, ela deixa clara a relação com o gostar de criança e do que faz.

Primeiramente assim, pra ser professor da Educação Infantil você tem que amar sua profissão e você tem que gostar de criança. E tem que ter disposição também. Porque eu to nessa area e é uma area que eu quero se Deus quiser me aposentar nela, porque eu adoro criança, gosto de brincar, de pular, porque eu sou divertida. [...] (Fala da professora PEIA4)

A sua fala demonstra a relação da afetividade e do amor pela criança e pela dinamicidade que esta profissão necessita. Reconhece que para atuar nesta etapa é importante a dinamicidade, brincar junto com a criança, trazendo como importante a brincadeira nesse contexto. No RCNEI (2008) há a inclusão do brincar como característica inerente ao trabalho do professor da Educação Infantil, esta característica não apenas favorece a criatividade das crianças, mas consolida a premissa da brincadeira enquanto eixo de aprendizagem para as crianças, sendo, portanto, aspecto que compõe o perfil docente.

Como terceira e última dimensão dentro da análise do termo ser professor na Educação Infantil, aparece a dimensão identitária. Nessa dimensão se encontram duas categorias; uma relacionada a aproximação da professora com a figura materna, e outra que nega a primeira, estabelecendo a profissão docente voltada a figura de um profissional a partir da negação da aproximação dessa com a figura da mãe.

Figura 45- Características da dimensão identitária



FONTE: Produção da pesquisadora

As professoras **PEIA1, PEIA2, PEIA4, PEIB2** voltam-se para a figura materna ao definir a identificação profissional, diferentemente das professoras **PEIA5, PEIB1, PEIB3, PEIB5** que mostram uma visão distinta. Essas professoras aproximam o professor de um profissional, e não da figura de mãe. Elas constroem a identificação profissional dissociando dessa figura materna, para que se estabeleça enquanto profissão. Nesse sentido as professoras **PEIA5, PEIB1, PEIB3, PEIB5** apontam uma identificação docente para estar nesta etapa, o que não acontece na primeira posição. Para visualizar melhor analisa-se as situações de trabalho e suas falas.

Na **situação 3** “Hora do lanche e do recreio” da professora **PEIA4** assinala-se a visão de professora que a aproxima da figura materna.

A professora começa formando uma fila com as crianças e saindo da sala de aula em direção ao refeitório. Ela organiza a turma na mesa e junto a auxiliar começa a servir as crianças. As crianças comem e a professora acompanha todo o momento da refeição perguntando o que querem, se estão satisfeitos, se querem repetir e se precisam ir ao banheiro. Neste momento, a professora também toma café junto com as auxiliares. A sala do refeitório tem 3 mesas grandes e se encontra na sala outra turma que também está lanchando. Após esse momento a professora faz novamente uma fila e leva as crianças para o recreio. Este momento é feito em uma sala maior fechada, na qual tem alguns brinquedos, poucos, que na verdade não dá para 1/3 das crianças. A maioria das crianças ocupa este tempo brincando livremente e a professora observa todo o tempo sem interferir na brincadeira. Neste espaço as professoras organizam para que o espaço do recreio seja utilizado por duas turmas

por vez, para que as crianças tenham a possibilidade de interagir entre com outras crianças de turma diferente. (Situação 3 - Hora do lanche e do recreio, PEIA4)

A situação acima traz o momento de lanche das crianças, que na creche acontece no mínimo três (3) vezes ao dia. Esse momento pode ser associado ao cuidado primário já abordado anteriormente quando se discutiu sobre o significado da Educação Infantil. Também está presente o momento do brincar livre fora da sala de aula. Ao se ver no vídeo, confrontada a falar sobre a situação por ela vivenciada, a professora expressa a visão de que faz o papel de mãe por aproximar esses cuidados primários com o que a mãe faz em casa. Isto fica claro quando ela afirma:

[...] aí assim, os professores que tem o direito de dar a comida de perguntar se eles querem mais ... porque assim, a gente não é só um professor, a gente é mãe também na sala de aula né, por conta que o momento da comida a mãe em casa incentiva né e a gente também tem esse dom da gente incentivar eles a comer. (Fala da professora PEIA4)

Em sua fala, marcam-se as palavras: **Mãe, Dom, Incentivo, Brincadeira, Soltar, Pular**, que traduzem o sentido identitário da professora com a sua atuação na Educação Infantil. Ela aproxima atividades que são realizadas não apenas na instituição infantil para demarcar o caráter maternal do docente. Para esta docente, a sua atividade está próxima do que a mãe faz em casa e portanto, ela se vê na figura da mãe atuando na Educação Infantil.

A **situação 5** da professora **PEIA5** contradiz a visão da professora anterior, pois ela nega esse caráter maternal da dimensão identitária do ser professor da Educação Infantil.

A professora traz para a sala o lanche das crianças e junto com as auxiliares, ela organiza e distribui. Em seguida, a professora informa para as crianças o que será o lanche do dia e canta com elas a música que fala do lanche. Ela e as auxiliares distribuem o lanche para as crianças e sentam a mesa para lanchar com elas. (Situação 5 - Hora do lanche, PEIA5)

A relação do cuidar e educar está evidenciada na prática de forma intrínseca na atividade da professora, esse cuidado educativo não se confunde com o cuidado e a atenção dedicada a mãe em seu espaço. Ao se confrontar com a situação apresentada, a professora elenca em sua fala, passagens que expressam seu pensamento sobre o trabalho docente nesta etapa. Palavras como: **Autonomia, Resolução de conflitos, Exemplo, Acompanhamento, Orientação, Encaminhamento**, sinalizam o seu entendimento.

A gente tem nossa prática de fazer com que a criança tome conta de si mesmo. Guarde suas bolsas, guarde seu lanche, tire seus sapatos [...] bebam água sozinhos, a gente estimula muito isso, leva um tempo até que elas se apropriem, até que elas se adaptem a essa realidade, mas é importante que a gente dê o primeiro passo [...] a gente precisa estimular isso. Fazemos as vezes por elas, mas na frente delas pra elas verem como é o processo. Mas a gente dá o primeiro passo para que elas ganhem asas. (Fala da professora PEIA5)

Características a exemplo da autonomia, que está sendo ressaltada como necessária para o desenvolvimento das crianças, é aspecto inerente do trabalho docente nesta etapa. A professora também destaca o papel docente na construção da autonomia da criança, este profissional é quem deve estimular esse desenvolvimento. Ela aponta que o acompanhamento do docente com a criança pequena é algo mais próximo da prática do professor nesta etapa em comparação com outras, e acrescenta: “[...] é uma demanda que exige muito esforço, mais do que das crianças maiores, [...] é um acompanhar o tempo todo”. (Fala da professora PEIA5). Aspectos esses que evidenciam a dimensão profissional e identitária docente. E ela ainda diferencia essa profissão da identificação materna.

[...] às vezes já aconteceu de algumas mães de crianças que chegam em casa aborrecidas, “ah professora ele falou que fulaninho não pediu desculpa” - eu disse não ele não pediu desculpa mas fez isso, e “não coloca de castigo não?” – não. Inclusive uma mãe uma vez já perguntou e não coloca de castigo não, a gente não coloca de castigo. Essa questão da disciplina, a gente deixa claro a cargo da família se deve ou não deve. O nosso papel não é esse. Meu papel é orientar e alertar a criança sobre aquele comportamento que não foi tão interessante. (Fala da professora PEIA5)

A professora frisa a importância de separar os papéis de mãe e de professora. E essa separação dos papéis precisa estar clara para as crianças, e também para a própria família. Ela também marca em sua fala, ao ser questionada sobre ser professor da Educação Infantil, essa separação entre a identificação com o papel de mãe e o de profissional docente, ressaltando a dimensão afetiva como parte do entendimento do que é ser docente, porém esclarece que este amor não é o amor maternal. Desse modo, ela também nega a vocação como característica presente na profissão docente.

Diferentemente de muita gente que diz que é um dom, um sacerdócio, eu não vejo que seja isso, vejo que é uma profissão que tem que ser encarada como profissão, porém com dedicação, com estudo, com esforço, com renúncia, com amor e com afeto. [...] a renúncia é no sentido de final de semana você ter tempo de fazer tantas coisas e não estar, está lá sentada planejando, fazer relatório, estudando, pesquisando, vendo o que pode ser adaptado pras crianças. Renúncia de tempo é nesse sentido. [...] É ter amor pelas crianças. Porque se você não gosta de crianças pequenas, você não fique na Educação Infantil, porque é uma praia que você vai ter de lidar com crianças pequenas, e pra isso você vai ter que trocar fralda, ensinar a criança a usar o vaso sanitário, ensinar ela a beber água, ensinar ela a vestir a roupa,

coisas que com crianças maiores você não vai ter esse trabalho. É importante que você tenha amor, tenha cuidado nesse sentido né de respeitar a criança, de enxergar como a criança que está em aprendizado de acordo com o estímulo que você der. [...] a maternagem não. É tanto que nas primeiras reuniões a gente já fala com as mães e pais que nós somos professoras e ensinamos e orientamos as crianças que nos chamem de professoras, não somos tia. (Fala da professora PEIA5)

Ela explica conceitos relacionados com a dimensão afetiva, porém atribuindo outro significado. O conceito de vocação é rejeitado. A professora elenca características para definir o que é ser um professor da Educação Infantil, e cita em sua fala o amor, elencado como integrante da dimensão afetiva. O amor está ali presente, com aspectos bem diferentes de uma aproximação materna, que na verdade é rejeitado pela professora, para que este caráter de profissão da função docente se sobressaia, dessa forma ela mostra como necessária a não identificação com a figura de mãe.

Azevedo (2013) defende a construção de um perfil docente integrado, ou seja, no qual cuidar e educar não sejam entendidos como fragmentações de uma prática dicotômica, mas sejam aspectos inerentes do trabalho docente na Educação Infantil. Veiga (2008) também seguia nesse sentido ao discutir a construção da identidade docente, e ela afirmava que para se efetivar o processo de profissionalização, importante passo para o entendimento do professor enquanto profissional, é necessário esta identificação por parte dos que ali atuam, e que este processo envolve aspectos como a cultura de um grupo e o sentimento de pertença a este. Dessa forma, faz sentido perceber a aproximação nos diferentes contextos que influenciam na forma como elaboram suas práticas as professoras.

Se forem observadas as características no processo de profissionalização apresentadas na figura 12 do capítulo 5, pode-se ver que a profissionalização reside na formação e ação. Mas não estão apenas nos conhecimentos gerais e específicos a condição de se definir enquanto profissão, o reconhecimento do grupo, a pertença social e a autonomia, são condições para a identificação deste enquanto profissional.

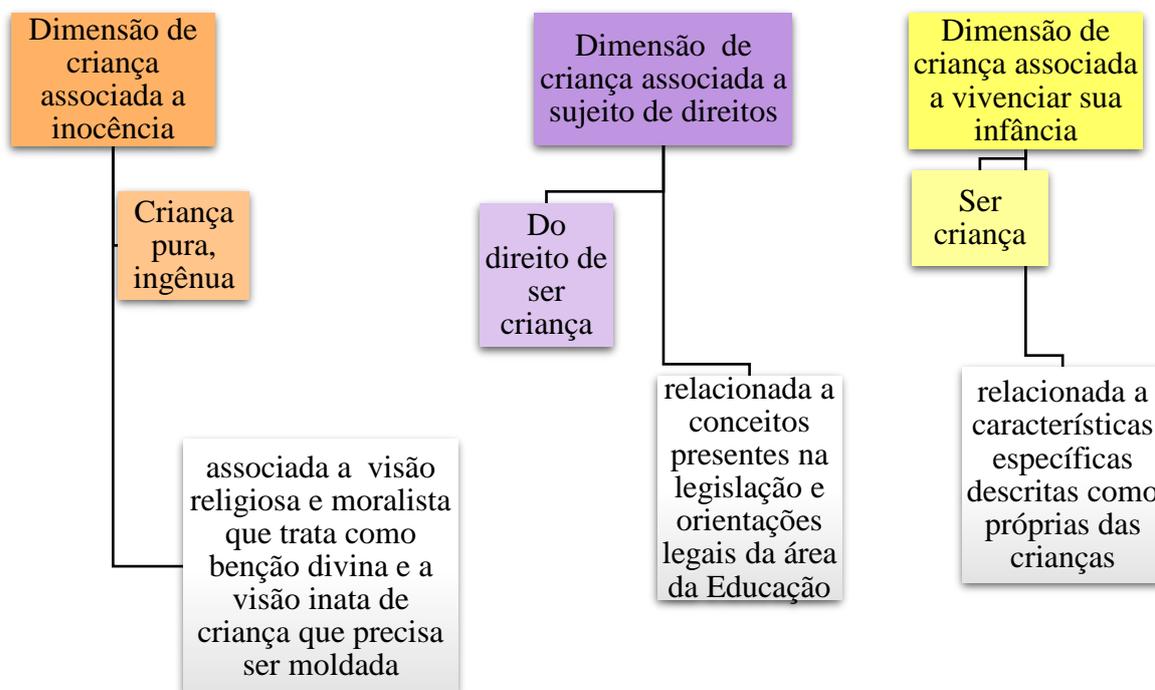
Os cuidados que a professora PEIA5 exemplifica são associados a não apenas cuidados básicos, mas um cuidar do aprendizado da criança viabilizando seu desenvolvimento, demonstrando sua visão mais ampla sobre o cuidar e sobre o ser professor nessa etapa. Visão associada a sua formação mais elevada sim, mas também a cultura construída no grupo que ela se relaciona na instituição, que apresenta um projeto construído com a colaboração de todos os docentes a partir de uma nova visão da Educação Infantil.

7.5 CRIANÇA: OS CONCEITOS DE INOCÊNCIA, SUJEITO DE DIREITOS E DE VIVENCIAR A INFÂNCIA ORIENTANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao observar a prática, a percepção que resultou desse exercício, foi de que a dimensão de criança enquanto ser inocente, prepondera nas representações sociais dos docentes. Mesmo quando alguns sinalizam falas em que integram palavras que estariam associadas a uma outra compreensão, essa dimensão fica clara quando os docentes se confrontam com as atividades construídas por eles. Desse modo, apareceram aspectos de ressignificação e mescla na prática, de atividades que se associam a uma concepção legal, percebida como sendo introduzida na prática, porém não sendo ela bastante significativa ainda para transformar seu pensamento, fortemente arraigado nos valores sociais provenientes dos grupos em que participam.

Dessa maneira, as dimensões de sentido encontradas quando da análise da associação livre de palavras, foi evidenciada na prática. Tendo sido as dimensões de sujeito de direitos e de vivenciar a infância, tomadas como dimensões que se complementam, não podendo apresentar aspectos de uma, sem que apresente aspectos também da outra.

Figura 46- Dimensões de sentido encontradas para o termo criança

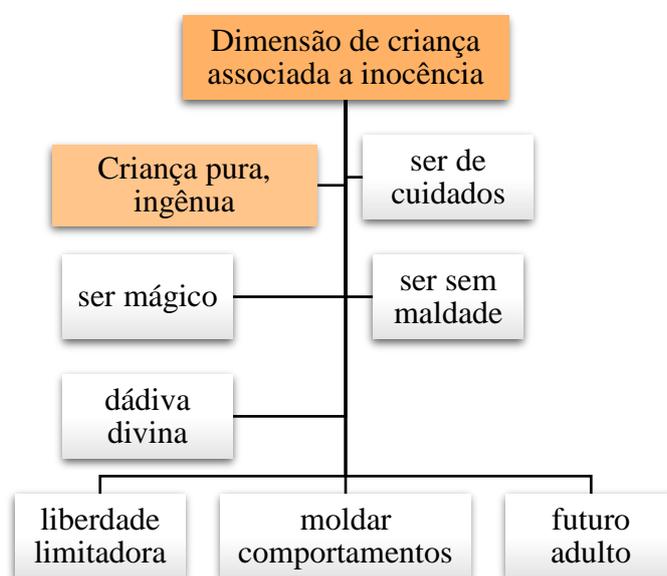


FONTE: Produção da pesquisadora

As dimensões aqui apresentadas, refletem o pensamento compartilhado pelas professoras a partir da observação e análise da entrevista de auto confrontação simples realizada. Associadas à primeira dimensão, ou seja, a dimensão de criança inocente, estão as professoras **PEIA1**, **PEIA2**, **PEIA4**, **PEIB1**, **PEIB2** e **PEIB3**. Já associadas as dimensões de sujeito de direitos e de vivenciar a infância estão as professoras **PEIA5** e **PEIB5**.

Quando analisadas as falas e a prática docente no momento da entrevista auto confrontação simples, percebe-se que os posicionamentos se mesclam entre as justificativas de sua ação que orientam suas práticas, e também a reflexão sobre estas, a partir da ancoragem de sua visão em valores que consideram importantes serem transmitidos para as crianças. Na visão de criança como inocente, esta visão fica clara ao observar as falas das docentes ante as situações de trabalho apresentadas. Entre aspectos que consideram a importância de "moldar" os comportamentos das crianças e a expressão de uma visão ligada à valores religiosos, se vê a forte influência ainda desta dimensão nas práticas das professoras.

Figura 47- Características da dimensão de criança associada a inocência



FONTE: Produção da pesquisadora

Ao analisar esta dimensão, tem-se a perspectiva de reforçar a imagem da criança enquanto ser puro que não foi ainda corrompido pela sociedade, daí a importância do papel do adulto para educar moralmente a criança. A fala da professora **PEIA1** revela a sua visão de criança como dádiva divina. Ela afirma:

Criança é sempre uma surpresa né, e você naquela hora mesmo, as vezes o tempo todo, sempre tem uns que são bem inteligentes, não que os outros não sejam, mas sempre tem uns que sobressaem né, é sempre uma surpresa, você fala uma coisa num dia, no dia seguinte você pergunta e ele prontamente responde, isso é muito, muito gratificante. E saber que aquilo ali partiu de você né, que foi você que ensinou. é muito, muito interessante. Criança é uma dádiva de Deus. (Fala da professora PEIA1)

Está marcada em sua fala aspectos como a ideia de potencialidade da aprendizagem a partir do estímulo do professor, mas também ela mostra a ideia da diferença entre o processo de aprender de cada criança, bem como da visão de criança como uma dádiva divina como marcada anteriormente. Quando analisada a fala da professora PEIB3 tem-se uma visão associada a moldar os comportamentos, enfocando assim uma educação moral como já apontou Kramer (1982) ao destacar a construção social histórica da visão de infância enquanto inocência.

Assim, ser criança é ser assim, não deixar aquela criança ao ar livre. Não é ser livre totalmente. Você tem que deixar a criança crescer livremente em cima daqueles... com relação a escola, em cima daquela, daquelas regrinhas básicas... A criança constrói de acordo com seu meio e aquele meio ela traz para a sala de aula.... Então para mim criança é um ser que precisa muita, você moldar muito, principalmente nós que somos professores da Educação Infantil tem que ter esse olhar. (Fala da professora PEIB3)

A fala da professora traz elementos que indicam a educação moral que ela considera importante, especialmente nesta etapa. A característica “moldar” também aparece em sua fala, quando indica o papel docente diante da educação da criança.

Em sequência, a situação de trabalho da professora **PEIB1** apresenta elementos sobre essa educação moral já ressaltada pela professora PEIB3, bem como o moldar comportamentos, que ela também expressa ao se ver diante da entrevista de auto confrontação.

A professora está na sala antes do início da aula e recebe as crianças conversando também com os pais as crianças na escola. A aula inicia com a professora desenhando no quadro figuras de crianças. Ela convida todas as crianças a fazerem a oração acompanhando sua fala. Após a oração, ela começa conversando com as crianças para saber quem veio e quem faltou na aula. Em seguida começa a contar com as crianças quantos meninos e meninas e quantas professoras estão em sala. Fala sobre os dias da semana perguntando sobre qual era o dia da aula e o dia anterior e posterior e continua falando sobre os dias da semana. (Situação 1 - Recebendo as crianças com música e oração, PEIB1)

Na situação exposta acima, a professora apresenta a rotina do início da manhã. Nessa rotina estão presentes o recebimento das crianças, a conversa com os pais, a oração e a música, bem como a apresentação dos dias da semana. No momento da entrevista de auto confrontação, em sua fala, ficam marcadas as palavras; **auto avaliação, brincadeiras, oração, música,**

valores e autonomia como centrais no entendimento de seu pensamento. Ao se confrontar com a situação de trabalho, a professora **PEIB1** afirma,

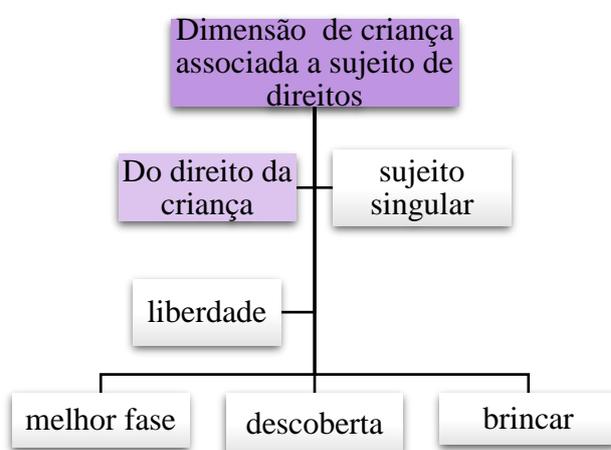
A gente percebe o seguinte... A gente vai cansando, ... eu não aguento mais pular, essas coisas não (risos) e criança precisa disso, então a gente sente essa falta lá da questão da brincadeira em si... Eu acredito ainda que assim, essa parte da oração, não sei se é pelos princípios cristãos que a gente tem mas, como a gente percebe que em casa eles não fazem né... É uma forma que eu acredito de se começar o dia né, a gente é muito conservador, tradicional, nesse sentido de levar Deus, eu acho que é necessário ainda na escola esse momento. (Fala da professora PEIB1)

A professora **PEIB1** justifica sua ação e também o que ela observa não ter realizado na sala com as crianças, mas que considera importante realizar. Ela expressa o seu pensamento e vai justificando as práticas que construiu com as crianças indicando que esse percurso é o que acredita ser necessário para a formação infantil, enfatizando que essa sua visão pode ter relação com os princípios que ela acredita, e que estão na base de sua experiência. E até indica que se considera tradicional e conservadora nesse contexto, mas afirma ser esta sua visão como algo bem cristalizado no seu pensamento, de difícil mudança.

Ao expressar o que entende sobre criança, acrescenta que, "é ser inocente, é um ser aprendiz, é um ser mágico...é o brincar, é a inocência, é a descoberta, é a ousadia que elas têm". (Fala da professora PEIB1). Ela direciona sua compreensão para uma dimensão de criança ainda associada à sua essência, a natureza infantil, como bem explicitou Kramer (1982).

Como segunda dimensão encontrada diante da análise das relações entre representações e práticas, apresenta-se uma dimensão associada ao conceito disposto nas orientações legais para a Educação Infantil. Essa dimensão percebe a criança enquanto sujeito de direitos.

Figura 48- Características da dimensão de criança associada a sujeito de direitos



Nesta dimensão, foram relacionadas duas professoras. As professoras **PEIA5** e **PEIB5**. Elas tratam da criança, indicando não apenas respeito a essa fase que consideram importantes, mas também integrando a criança como participante ativo da proposta pedagógica da instituição em que atuam.

Na prática, o que se viu, é que as professoras que demonstram aproximação com a visão de criança como sujeito de direitos, também entendem que a criança tem a necessidade de viver sua infância plenamente; e percebem que o vivenciar a infância é um dos direitos da criança, e dever das instituições educativas. A situação 1 de trabalho da professora **PEIA5** corrobora com esta reflexão aqui trazida.

A situação inicia com a professora e as auxiliares recebendo as crianças e guardando seu material. As crianças ficam brincando livremente uns com os outros, e utilizando também de brinquedos. Ela acompanha a brincadeira das crianças e depois de algum tempo ela intervém na brincadeira propondo que eles façam um jogo. A professora então joga com as crianças o jogo do boliche, organizando a ordem da brincadeira com as crianças. (Situação 1 - Brincadeira livre: recebendo as crianças - PEIA5)

Nessa situação a professora recebe as crianças deixando-os que brinquem livremente em sala, mediando as situações de conflito quando são necessárias, mas não indica nenhum tipo de brincadeira. Essa atividade já faz parte da rotina das crianças que chegam e já começam a brincar, pedindo brinquedos ou apenas na interação com os colegas. Após cerca de 20 minutos, a professora intervém na brincadeira sugerindo a integração do grupo com a proposição de um novo jogo. No momento da auto confrontação, a professora justifica sua ação explicando que esta forma de trabalhar com as crianças faz parte da proposta da instituição sendo comum a todas as docentes que ali atuam. Palavras como **auto avaliação** e **rotina** surgem em sua fala quando se confronta com a situação observada.

Em sua fala percebe-se elementos que orientam a prática através de sua percepção sobre o trabalho inicial com a criança na Educação Infantil.

Bom, esse é o momento da chegada das crianças né, uma vez que a gente deixa as crianças livres para escolher as brincadeiras... A gente propõe, mas é um momento mais livre... E assim, é um momento da gente receber a criança dela ser recebida e não assim daquela forma conteudista de já fazer uma atividade não, é de propiciar as interações da criança. Existe disputas, existe que eu vi as disputas. Existe uma criança que queria brincar de novo e eu nem tinha percebido, eu tinha dado uma chance a cada, que não é o legal, era pra eu ter dado mais né, até acertar, aí vem Malu querendo de novo, aí eu digo não agora é outra criança. Mas assim, é muito importante a brincadeira porque ela é um dos eixos né das diretrizes. (Fala da professora PEIA5)

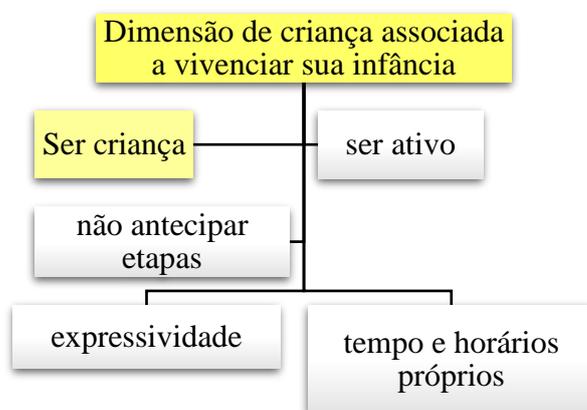
A fala da professora traduz sua reflexão sobre a atividade que ela realiza no momento em que se vê na tela. Ao se analisar, a professora indica algumas decisões tomadas por ela, e não percebidas na hora da interação com as crianças, bem como ações das crianças que ela só toma conhecimento quando se vê no vídeo. Ações que ela expressa que poderiam ser redimensionadas e feitas diferentes escolhas.

Também demonstra que está ciente das diretrizes curriculares e orientações legais, quando aponta que a sua prática, em especial o brincar, tem fundamento no que ali está descrito como eixo de trabalho com as crianças. Seu modo de organizar as atividades, e o que expressa ao se ver e refletir sobre a prática, demonstra que seu pensamento está relacionado a concepção de criança como sujeito de direitos, por encarar como necessidade, introduzir atividades para que a criança vivencie o ser criança. A professora **PEIA5** ainda acrescenta que,

Ser criança é uma descoberta do mundo, eles são naturalmente curiosos, buscam conhecer e perguntar, a gente tem que permitir que as crianças vivam plenamente esse curto período de tempo... E esse período curto é vivenciado nas escolas de Educação Infantil. Então é nesse espaço que a escola precisa viabilizar meios e formas para que elas vivam intensamente esse período. (Fala da professora PEIA5)

A professora deixa clara a relação com o entendimento de criança como sujeito de direitos e que atrelada a essa percepção, essa criança deve vivenciar a infância por ser este também seu direito. Diante desse entendimento, não tem sentido na análise, dissociar as duas dimensões; a de sujeito de direitos e de vivenciar a infância, já que na prática docente, essas dimensões aparecem associadas e dependentes uma da outra. Na dimensão associada a vivenciar sua infância, é possível destacar também aspectos da fala da professora **PEIA5**. Analisando sua fala, fica clara a ideia de não antecipar etapas e a expressividade como elementos marcantes.

Figura 49- Características da dimensão de criança associada a vivenciar sua infância



Na análise da situação da professora **PEIB5** identifica-se outros aspectos que corroboram com a afirmação da ligação dessas duas dimensões na visão docente. A situação 4 de trabalho da professora **PEIB5** trata de uma atividade de pintura realizada com as crianças e pode acrescentar mais elementos a esta discussão.

A professora explica as crianças o que irão fazer e em seguida mostra as folhas de jornal e entrega as folhas para que pintem. Ela vai nesse momento falando sobre as formas a partir das dobraduras de papel. Sempre em forma de diálogo, a professora vai explicando as crianças. A professora segue orientando as crianças quando já estão pintando com pincel e tinta. Após essa atividade a professora, auxiliares e crianças vão para quadra e começam a brincar "coelho na toca". (Situação 4 - Atividade de pintura com pincel - PEIB5)

Ao se confrontar com a situação, a professora expressa a percepção que sua prática possibilita a participação das crianças, dando voz para que opinem durante as atividades. Essa possibilidade de participação das crianças também proporciona uma nova aprendizagem por parte do professor, que dinamiza suas aulas e conhece mais as crianças.

É muito gostoso assim, trabalhar na Educação Infantil, você aprende.... Outra coisa que tem aí que é importante é o fato de que Ismael se predispõe a ser o coelho, ele queria ser o coelho né. E aí eu precisei consultar o grupo, se o grupo aceitava que ele fosse o coelho. Então eu deixei de fazer essa toca de escolha, porque aí não tem como fazer é a toca que define. Mas no caso ele se apresentou o tempo inteiro e aí eu consultei o grupo, as crianças foram respeitadas nas suas decisões, quando elas não concordam elas dizem que não, e eu também as vezes concordo com eles, se não concordar eu digo também que não concordo com eles... tem que respeitar também a opinião deles e decidir sempre junto no coletivo. (Fala da professora PEIB5)

A professora PEIB5 traz elementos interessantes em sua fala, que cabe para essa discussão. A participação aparece como elemento central na prática docente, elemento que se associa a visão de criança enquanto sujeito de direitos alargada na garantia efetiva dos três pilares que sustentam as políticas para a infância; provisão, proteção e participação. Em sua fala, ela ainda acrescenta o que pensa sobre criança; "É um sujeito singular que precisa de liberdade, de ação".

Ainda afirma a docente entender esta criança enquanto ser particular, reconhecendo sua identificação cultural e social e peculiaridade desta etapa, que possibilita um atendimento diferenciado ao que se compreende a cada etapa da Educação Básica. Este entendimento também sustenta a característica enfatizada pela professora da participação da criança no seu processo de ensino e aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer essa jornada da pesquisa de doutorado, no qual se debruçou nestes quatro anos de formação doutoral, se percebe quão enriquecedora foi essa experiência. Pensar sobre as representações sociais da docência na Educação Infantil, foi um tema que trouxe inúmeras e significativas reflexões.

Ao iniciar este trabalho, haviam muitas indagações e algumas hipóteses. Questionava-se sobre o papel docente na sociedade atual, na qual a profissão de professor constantemente se ressignifica. A hipótese de que a formação pode contribuir para se construir uma prática mais voltada para a realidade das pessoas que ali estão inseridas, era algo que circundavam as ideias naquele momento. Percorrendo a intenção de contribuir para uma melhor formação de professores, adentrou-se pela perspectiva da discussão que aqui foi abordada ao longo destas páginas.

Associada a hipótese da relevância da formação na implicação da transformação para a prática docente, também se tinha a perspectiva de se apropriar do pensamento docente, para compreender se existia uma associação entre a relação pensamento e ação. Nesse sentido, trilhou-se o caminho a fim de se apropriar das representações sociais dos docentes da Educação Infantil, para entender melhor o que pensavam estes profissionais sobre sua profissão, para que se pudesse entender as relações entre as representações sociais e as práticas docentes.

A escolha pela Teoria das Representações Sociais se fez, a partir da necessidade de se apropriar do pensamento docente, e por via das Representações sociais, é possível se aproximar dos saberes que são compartilhados pelas pessoas. Esse saber, que de acordo com Jodelet (2001) provém do senso comum e se define na interface entre o individual e o social. Portanto acessar o pensamento docente, requer acessar o saber que ele compartilha com o grupo social em que está inserido.

Esse pensamento orientou o caminhar da pesquisa. E, dessa forma, foram traçados alguns objetivos que indicavam o percurso. Como objetivo geral de análise, foi indicado analisar as representações sociais da docência na Educação Infantil compartilhadas por professores e professoras que atuavam nesta etapa no interior da Paraíba. Havia a hipótese que existia uma divergência muito forte entre os professores (as) que atuavam na creche e na pré-escola, hipótese fundamentada principalmente, por associar o nível de formação dos docentes com a representação social destes, já que se entendia que a formação necessariamente implicava em uma mudança direta no pensamento das pessoas.

Desse modo, a pesquisa se dividiu em três etapas. Na primeira, foi aplicado um questionário de identificação dos participantes, e o teste de associação livre de palavras com 86 professores (as) em cinco cidades do interior paraibano. A saber: Juazeirinho, Assunção, Junco, Soledade e Campina Grande.

Ao se apropriar das representações sociais de docência na Educação Infantil, a partir da associação livre realizada, foi percebido que, a formação docente influenciava sim nas representações sociais identificadas, porém não eram determinantes para a formação destas representações sociais. Desse modo, ao observar a realidade em que os participantes estavam envolvidos, foi se percebendo também outro elemento importante nessa construção do pensamento social docente. Ainda havia uma força da historicidade dos conceitos propagadas pelas pessoas ao longo de décadas. Ou seja, o que se dizia sobre algo no contexto de uma determinada comunidade ainda exercia uma influência no pensamento dos professores (as) que atuavam.

Associada a essa influência histórica e social, outra característica que se identificou, foi de que o grupo de trabalho no qual o docente estava inserido também tinha sua parcela de influência sobre o que pensava este docente. Verificou-se, que docentes com formações diferenciadas, tinham pensamentos próximos, quando em convívio no mesmo grupo de trabalho.

Ao aplicar o teste de associação livre, com a indicação de três termos indutores: Educação Infantil, Ser professor na Educação Infantil, e Criança, verificou-se que a dimensão de sentido associada com a característica afetiva nesta etapa, é muito forte nas representações sociais dos docentes. A palavra amor aparece como central nas evocações de todos os três termos indutores, tanto para conceituar a Educação Infantil, quanto para indicar a característica necessária do docente que ali atua, e ainda para identificar o que entendem por criança.

Para o termo indutor Educação Infantil, foram encontradas duas dimensões de sentido: a de cuidado, e educativa e de ensino. Já para o termo, Ser professor da Educação Infantil, aparecem três dimensões: afetiva, profissional e identitária. E por fim, para identificar o termo Criança, indicou-se a existência de três dimensões: de inocência, sujeito de direitos, e de vivenciar a infância.

Ainda na análise da associação livre, quando da análise fatorial e de correspondência, foi percebido ao relacionar as variáveis idade, formação, tempo de atuação e etapa em que atua, que os docentes com maior nível de formação em geral estão atuando com crianças de 4 e 5 anos, e aproximam seu pensamento do que está disposto nas orientações para esta etapa,

sugerindo oposições no pensamento destes docentes. Diante da análise fatorial, é possível perceber que há possibilidade de transformação das representações e possivelmente das práticas, a partir do acesso ao conhecimento e de um maior nível de qualificação.

Na segunda e terceira etapas da pesquisa, foram realizadas as observações videogravadas e as entrevistas de auto confrontação simples. Participaram 8 professoras das cinco cidades do interior.

Durante a observação das aulas das 8 professoras participantes, foi gravado um total de 4 horas de filmagens, das quais foram selecionadas cinco cenas com duração total de 30 minutos, cenas essas recortadas da prática docente, para levar para o momento da entrevista de auto confrontação simples. De acordo com Clot (2001, 2006, 2010) a técnica de auto confrontação possibilita a reflexão por parte do participante, e a possível transformação de sua prática, pois, ele entende que, a partir da reflexão sobre sua ação, é possível haver uma mudança.

Diante da análise das entrevistas de auto confrontação simples, se observou que as dimensões de sentido encontradas na associação livre, apareciam na prática docente. Muitas vezes conflitantes com o discurso por elas propagado. No momento da entrevista de auto confrontação, verificou-se que, as professoras algumas vezes tentavam justificar suas ações, em outros comentavam que não percebiam o que faziam, e se analisavam indicando o que poderia ser modificado.

Foram percebidas oposições do pensamento presentes na prática, para uma mesma dimensão de sentido. E nesse momento da prática, foi percebido que as posições não agrupam apenas professores com o mesmo nível de formação, mas grupos inseridos em um mesmo contexto cultural.

Portanto, a Educação Infantil, foi percebida como etapa própria, mas também como preparação para o Ensino Fundamental. Já o cuidar e o educar, na prática de alguns docentes aparece como eixos integrados sendo expressos como experimentação, e em outros contextos dos docentes, aparece como escolarizar, e dessa forma separados na prática. Nesse mesmo eixo, ainda aparece o conceito de rotina como construção e como socialização, mesmo tendo sido expresso na associação livre a rotina por todos, ela é diferenciada na prática docente.

Quanto ao termo Ser professor na Educação Infantil, as dimensões profissional, afetiva e identitária, aparecem na prática com sentidos opostos. Para a dimensão profissional, foi caracterizado o profissional como mediador e como conteudista. O primeiro, associado a aspectos como dinâmico, inovador, aprendiz; o segundo, associado a disciplina, ênfase em atividades escritas com as crianças.

Na dimensão afetiva, caracterizou-se pela palavra gostar. Nessa dimensão não se apresenta uma oposição, mas uma justaposição do sentido proposto na prática. O gostar aparece como gostar de criança e gostar da profissão, aspectos complementares.

Por fim, na dimensão identitária, aparecem dois sentidos. A aproximação da docência com a figura materna, e do outro lado, a aproximação da docência com a figura de um profissional, que nega essa figura materna. Essa dimensão se apresenta na prática com a oposição das duas imagens, onde a primeira está associada a um amor maternal; e a segunda, a formação de um profissional professor.

Tais dimensões de sentido, apreendidas a partir da análise da associação livre e da prática observada e confrontada com as falas dos docentes, indicam que o percurso no sentido entendimento da docência na Educação Infantil como profissão, perpassa a construção da identidade profissional docente nesta etapa.

A tese aqui defendida apontava para o entendimento de que o nível de formação dos docentes corresponderia a mudança no pensamento destes, bem como de suas práticas. Ao olhar para os resultados da pesquisa, se percebe que a formação inicial tem sim, uma grande importância na construção e redefinição do pensamento docente e por conseguinte das práticas por eles construídas. Mas essa formação inicial precisa ser pensada em conjunto com a prática a partir da observação da realidade escolar.

È preciso também questionar que tipo de formação está sendo oferecida a esses professores (as). Como foi visto quando se observou o nível de formação dos docentes que estão atuando, a maior parte dos docentes tem frequentado cursos oferecidos em finais de semana, ou cursos a distância. Kramer (2008) já apontava que esse tipo de formação favorece a desvalorização do profissional que atua com as crianças, e pode-se questionar sobre a oferta dos subsídios necessários para a atuação deste profissional no contexto educativo.

Não há mudança do pensamento docente apenas com uma formação precária, nem tampouco sem observar a pluralidade de saberes que orientam o fazer docente.

Foi percebido assim como afirma Wittorski (2014), que a construção da profissão está assentada no reconhecimento social desta função, bem como de uma formação que tenha como base conhecimentos relacionados aos diferentes saberes (pedagógicos e específicos) necessários para a prática docente. Uma formação que se assente na prática como objeto de reflexão. Acrescenta-se ainda a autonomia profissional, e o sentimento de pertença a esse grupo.

Outro aspecto a se destacar, é que a técnica da autoconfrontação se apresentou como instrumento interessante, não apenas para a produção de pesquisas, mas também para ser

utilizado em formação continuada com os docentes. Os resultados que aqui foram apresentados, indicam que essa é uma possibilidade. Este instrumento possibilita a reflexão sobre a ação, realizada pelo próprio docente.

Mais um elemento a se considerar foi a importância cultural do grupo docente. A relação que se estabelece entre os docentes em uma instituição pode sim influenciar no pensamento dos professores (as). É importante ressaltar que a relevância cultural do grupo não se impõe à formação inicial e continuada, mas se associa a elas. E é nessa junção de uma formação pautada na prática com a relevância de entender o grupo docente a partir de seu contexto cultural, que se vislumbra a mudança no pensamento docente. A prática aparece como eixo integrador desses elementos.

A profissionalização da docência na Educação Infantil ainda é um desafio a se conquistar. Para uma etapa que apenas recentemente se integra ao sistema educacional, há que se considerar que o primeiro passo já foi dado, mas ainda há muito para caminhar. Os resultados da pesquisa indicam que já se avançou no processo de ressignificação da docência na Educação Infantil, porém este reconhecimento e constituição desta enquanto profissão, requer a construção identitária deste grupo que ali atua, como profissionais e não apenas cuidadores, rompendo assim com a dicotomia histórica desta etapa educacional.

Esta pesquisa suscita novos estudos. Indica-se a possibilidade em aprofundar a pesquisa sobre o enfoque da discussão da identidade e sua relação com as representações sociais a partir da observação das práticas, e do uso do método da auto confrontação cruzada. Uma possibilidade para avançar na intervenção sobre a prática, que contribuirá para a transformação do pensamento e ação docente. Ressalta-se ainda a viabilidade de utilização da abordagem de Doise, para observar a partir das representações sociais dos grupos docentes.

Por fim, destaca-se a relevância da pesquisa aqui empreendida e do alcance que esta possa vir a ter na comunidade acadêmica, com os professores em formação, mas também nas escolas, com os docentes que estão atuando.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Dir.) *Pratiques Sociales et Représentations*. Paris: Presses Universitaires de France-PUF, 1994.

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ABRIC, J-C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.

ABRIC, J-C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro H.F.; LOUREIRO, M. C. de S. (orgs.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiania, Ed. UCG, 2003. (série Didática).

ABRIC, J-C. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2003.

AGUIAR, Ranieri Roberth Silva de. **A construção histórica e política do professor/a leigo/a no brasil: um estudo de caso sobre o proformação**. Dissertação apresentada na Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós Graduação - IEPG. São Leopoldo, 2007.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A concepção Walloniana de afetividade. In: _____ **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

ALMEIDA, Angela Maria. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. **Serviço social**, 9, p.129-158, 2001.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições metodológicas. In: _____. ALMEIDA, Leda Maria de. (org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002.

ALVES, C. S; ANDRÉ, M.E.D. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. Anais eletrônicos da 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Goiânia-GO. 2013. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18.jan. 2015.

ALVES, Maria Angélica. **A Educação Feminina no Brasil do entre séculos (XIX e XX) Imagens da Mulher Intelectual**. UFRJ, 2008

AMBROSETTI, Neuza Banhara. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. São Paulo. 2008. Disponível em:< www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf> Acesso em: 15 Junho.2015.

ANADON, Marta. MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Senhor do Bonfim, Eduneb, 2011.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RTC, 2011.

ARRUDA, Ângela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Educação infantil e formação de professores: Para além da separação cuidar-educar. São Paulo, Editora Unesp, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2010.

BARROS, Camila. SCRAMINGNON, Gabriela. CHAMARELLI, Luciana. CASTRO, Mariana. Algumas faces da formação: entre as políticas municipais e o cotidiano da educação infantil. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. (orgs.) **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, Papirus, 2013.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BODNAR, Rejane Teresa M. Relação teoria e prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C.

KRAMER, Sonia. (orgs). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, Papirus, 2013. 3 ed.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria. KAECHER, Gladis Elise P da Silva. (orgs.). **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, 2001. p.13-22.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo, Editora brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição 1988**. CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil V. 1**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil V. 2**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução. CNE/CP nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASILEIRO. Alda Magaly. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. **Scripta**, Belo Horizonte. v.15, nº 28. p.205-224. 1º sem, 2011.

BREJO, Janaina A. Políticas públicas para a educação infantil: do contexto latino americano à realidade brasileira. **Revista perspectivas em políticas públicas**. Belo Horizonte, 2015. (vol. VIII. Jan/ Jun).

BREJO, Janaina A. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990 - 2010)**. Campinas, 2012. 282f. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, 2012.

BREJO, Janaina A. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 - 2005)**. Campinas, 2007. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Profissão professor: Identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19

CAMÕES, Maria Clara. TOLEDO, Leonor P. B. de. RONCARATI, Mariana. Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. (orgs.) **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, Papirus, 2013.

CAMPOS, Pedro H.F. Abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: _____; LOUREIRO, M. C. de S. (orgs.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiania, Ed. UCG, 2003 (série Didática).

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área de Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2007. p.19-50.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro, Ed. Guabanara, 1986.

CIBOIS, P. **L'analyse factorielle**. Paris: PUF, Collecion "Que sais-je?", 1998.

CIBOIS, Philippe. Les écarts à l'indépendance. Techniques simples pour analyser des données d'enquête. Paris, **Sciences humaines**, 2003.

CIBOIS, Philippe. Le traitement des mots associés à des questions: l'apport du logiciel Trideux. In: Didier Demazière, Claire Brossaud, Patrick Trabal et Karl Van Metter (dir.). **Analyses textuelles en sociologie. Logiciels, méthodes, usages**. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, p.156-173.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le Journal dès Psychologes**. nº 185, mars, 2001.

CLOT, Yves. FAITA, Daniel. FERNANDEZ, Gabriel. SCHELLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, n.146/2001

CLOT, Yves. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. v.9, n.2, p.99-107, 2006.

CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**. v.22, n.1, p.207-234, janeiro/abril, 2010.

CORREA, Vera. Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. IN: VEIGA, Ilma P. A. D Ávila, Cristina. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, Papirus editora, 2008.

CORSINO, Patricia. (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, Autores associados, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos pedagogia universitária**. São Paulo, Universidade Vale do rio dos Sinos, 2008.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>. Acesso em 19 de Julho de 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. G. H. Mead e o problema do modelo reflexivo da autoconsciência: considerações introdutórias. In: MÜLLER, Maria Cristina; CENCI, Elve Miguel (orgs). **Ética, Política e Linguagem: confluências**. Londrina: Edições Cefil, 2004.

DÁVILA, Cristina. SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. IN: VEIGA, Ilma P. A. D Ávila, Cristina. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, Papirus editora, 2008.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. London, Sage publications, 1994.

DIDONET, Vital. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em aberto**. V.18, nº73, p.11-27, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, nº24, p.213-225. Curitiba, Editora UFPR, 2004.

ESPÍNDOLA, Elizangela Bastos de Melo. **Profissionalidade docente: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses**. Tese de Doutorado, Recife, UFPE, 2014.

FAITA, Daniel. VIEIRA, Marcos. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológica sobre autoconfrontação cruzada. **Polifonia**. Cuiabá. EDUFMT. nº 07. p. 27-65, 2003.

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. **Champs visuels**, nº 6, 1997. p. 75-86.

FARIA, Ana Lucia G. de., PALHARES, Marina Silveira. **A educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2007. 6 ed.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-55.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. trad. Beatriz A. Neves. Porto Alegre, Artmed, 2007. p.229-281

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELETE, Denise. (org.) **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001. p.321-341.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo, Cortez, 2013.

GONÇALVES, Andrea Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUARESCHI, Pedrinho. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 191-225.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. Représentations Sociales: un domaine en expansion. In: ____ (Org.). **Les Représentations Sociales**. Paris, PUF, 1989. P.31-61.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Apresentação à edição brasileira. In: JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Tradução de Luci Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 7-9.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo, Editora Unesp, 2004.

KRAMER, Sonia. **A Política do pré escolar: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 1982.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83- 106.

KRAMER, Sonia. (org.) **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Editora Ática, 2008.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. (orgs.) **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, Papirus, 2013.

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A relevância da afetividade na educação infantil**. Disponível em: [http:// www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf](http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-04.pdf). Acesso em 12 de Janeiro de 2017.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de Educação infantil: os 90 anos e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER Sonia. et all. (org.) **Infância e educação infantil**. Capinas, Papirus, 2012. 11 ed.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. Em busca das informações. In: _____. **A construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre, Editora UFMG - Artmed, 1999. tradução: Lana Mara Simon. p.165-191.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**. nº17, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MACHADO, Charliton J. dos Santos. NUNES, Maria Lúcia da Silva. MENEZES, Cristiane Souza de. A mulher e a educação: pelos fios das memórias. In: **Educação e Educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009. Vol.1.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, (3): 67-72,1993

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia. (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, Papirus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de análise do material qualitativo: Análise de conteúdo. In: _____ **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, Vozes, 2010

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da Educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lucia G. de., PALHARES, Marina Silveira. **A educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2007. 6 ed.

NÓVOA. Antonio. O passado e o presente dos professores. In: _____ **Profissão professor**. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria F. R. CORSINO, Patricia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. IN: CORSINO, Patricia.(org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, Autores associados, 2012.

NUNES, Maria Fernanda. KRAMER, Sonia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina. (orgs.) **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. Campinas, Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Formação e profissionalização de professores da educação infantil. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, 2012. v. 12 n.2

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. Dalila. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, A. Dalila. A profissão docente na Educação Infantil. In: Docência na Educação Infantil. Ano XXIII - Boletim 10 - Salto para o futuro, JUNHO 2013

PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil: como ficam as crianças de 6 anos? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2007.

PALHARES, Marina Silveira. MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: Uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados, 2007.

PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

ROSA, Cristina Dias. LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, Papirus, 2012.

ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia. (orgs.) **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, Papirus, 2013.

RODRIGUES, Daniella Lopes D. Ignácio. **A autoconfrontação simples e a Instrução ao sósia: entre diferenças e semelhanças**. Tese de doutorado. PUC, São Paulo, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu N. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, 2005, Vol. 12, Nº 13, jan/ dez.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 2007, Vol. 12, Nº 34, jan/ abr.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba, ibpex, 2010. 4 ed.

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

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. 110p.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto:Portugal, Porto Editora, 1999.
SANTOS, Elizabeth Angela dos. Profissão docente: uma questão de gênero? Florianópolis, UNESP, 2008.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: _____. ALMEIDA, Leda Maria de. (org.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2005

SANTOS, Adriana Pereira dos. LEONOR, Maria Filomena Fernandes. Recreação/ Educação Infantil: transição e frutos. In: KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. NUNES, Maria Fernanda. GUIMARÃES, Daniela. (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, Papirus, 2012.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. **Feminização do magistério: Vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SPINK, Mary Jane. O estudo empírico das representações sociais. In: ____ (Org.) **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 85-108

____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 117-145.

SZYMANSKI, Heloisa. A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva. (org.) Brasília: Liber Livro, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. USP, 2000 N° 14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Editora Vozes, 2014.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo, Editora Ática, 2008.

TRINDADE, Zeidi Araújo. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. TRINDADE, Zeidi Araújo. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília, Technopolitik, 2011

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. IN: VEIGA, Ilma P. A. D Ávila, Cristina. (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, Papirus editora, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. ARAÚJO, José C. S. Ética e profissionalização docente. **Revista da educação**. PUC, Campinas, n°22, 2007.

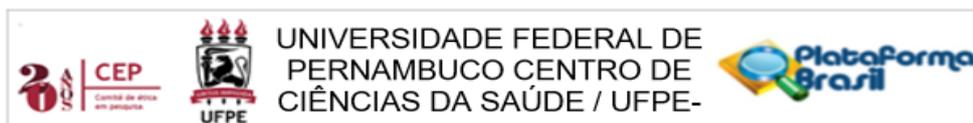
VOLDMAN, Daniéle. Definições e usos. In: AMADO, Janaina. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

WITTORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de pesquisa**. v. 44, n. 154, out-dez, 2014, p. 894-911.

ZANINI, Juliana Quint dos Santos. LEITE, Rachel Winz. Sobre afetividade e construção de vínculos na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, Papirus, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Comprovante de envio e aprovação do projeto no Comitê de ética



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SER PROFESSOR OU PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: representações sociais da docência no interior da Paraíba
Pesquisador: Kiara Tatianny Santos da Costa
Versão: 1
CAAE: 54826216.2.0000.5208
Instituição Proponente: Centro de Educação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 026718/2016
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto SER PROFESSOR OU PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: representações sociais da docência no interior da Paraíba que tem como pesquisador responsável Kiara Tatianny Santos da Costa, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Pernambuco Centro de Ciências da Saúde / UFPE-CCS em 05/04/2016 às 09:00.

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SER PROFESSOR OU PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: representações sociais da docência no interior da Paraíba
Pesquisador Responsável: Kiara Tatianny Santos da Costa
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 54826216.2.0000.5208
Submetido em: 04/04/2016
Instituição Proponente: Centro de Educação
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_663615

*Apêndice B – Termo de compromisso e confidencialidade***TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Ser professor ou professora da Educação Infantil, representações sociais da docência no interior da Paraíba

Pesquisador responsável: Kiara Tatianny Santos da Costa

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Federal do Pernambuco - UFPE - Programa de Pós Graduação em Educação.

Telefone para contato: (83) 996170269

E-mail: kiaratatianny@gmail.com

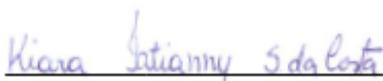
A pesquisadora do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o voluntário da pesquisa.

A pesquisadora declara que os dados coletados nesta pesquisa (questionários, entrevistas), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade da (pesquisadora principal), no endereço (Rua Ex Combatente Assis Luis - 100 - João Paulo II - João Pessoa - PB, CEP: 58076100, pelo período de mínimo 5 anos.

A Pesquisadora declara, ainda, que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Pernambuco – CEP/CCS/UFPE.

Recife, 16 de Março de 2016 .


Assinatura Pesquisador Responsável

Apêndice C - Modelo de Carta de anuência da pesquisa apresentada nas cidades.

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Kiara Tatianny Santos da Costa, a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Ser professor ou professora da Educação Infantil, representações sociais da docência no interior da Paraíba** que está sob a coordenação/orientação da Prof.ª Dr.ª Licia S. Leão Maia cujo objetivo é analisar as representações sociais da docência na Educação infantil compartilhadas por professores e professoras que atuam nesta etapa da educação básica, nas instituições de Educação Infantil neste município.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

em ____/____/____

Nome/assinatura e carimbo do responsável pela Instituição ou pessoa por ele delegada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Questionário de associação livre de palavras nº _____

1. Dados de identificação

| | | |
|---|-------------------------------|---------------------------------|
| Idade: | Sexo: | |
| Telefone para contato: | | |
| Formação inicial | | |
| Ensino superior - Graduação () | Magistério nível médio () | Outro curso () Especificar: |
| Ano de conclusão: | | Instituição: |
| Pós Graduação: Sim () | | Não () |
| No caso de sim especificar o curso: | | |
| Ano de conclusão: | | Instituição: |
| Atuação como docente | | |
| Tempo de atuação como professor: | | Tempo na Educação Infantil: |
| Etapa da Educação infantil em que leciona atualmente, especificar se pública ou privada, zona urbana ou rural. | | |
| Creche () Pré-escola () Pública () Privada () Zona urbana () Zona rural () | | |
| Professor efetivo Sim () | | Não () |
| Município em que atua: | | |

2. Escreva cinco (5) palavras que lhe vem a mente ao ler cada uma das expressões abaixo.

A) Educação infantil

B) Ser professor(a) na Educação infantil

C) Criança

3. Escreva por ordem de importância as palavras citadas acima para cada item.

A) Educação Infantil B) Ser professor(a) na Educação Infantil C) Criança

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____