

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRESSA FRANCINE PAES RIBEIRO

**AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
o seu olhar, da equipe gestora, da APM e da família de um CMEI de Curitiba**

**CURITIBA
2013**

ANDRESSA FRANCINE PAES RIBEIRO

**AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
o seu olhar, da equipe gestora, da APM e da família de um CMEI de Curitiba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

CURITIBA
2013

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

R484r
2013
Ribeiro, Andressa Francine Paes
As representações das professoras de educação infantil : o seu olhar, da
equipe gestora, da APM e da família de um CMEI de Curitiba / Andressa
Francine Paes Ribeiro ; orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. – 2013.
208 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2013
Bibliografia: f. 181-189

1. Professores de ensino pré-escolar. 2. Representações sociais. 3.
Educação de Crianças. 4. Aprendizagem. I. Portilho, Evelise Maria Labatut.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.7122



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR
GRUPO MARISTA

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 713
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Andressa Francine Paes Ribeiro

Ao vinte e oito dias do mês de junho do ano de dois mil e treze, reuniu-se na Sala de Projeção da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.^a Dr.^a Daniela Barros da Silva Freire Andrade e Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens para examinar a Dissertação da candidata **Andressa Francine Paes Ribeiro**, ano de ingresso 2011, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O SEU OLHAR, DA EQUIPE GESTORA, DA APM E DA FAMÍLIA DE UM CMEI DE CURITIBA", que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:45. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca o potencial de publicação da dissertação considerando os recortes teóricos - metodológicos pertinentes.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Evelise Maria Labatut Portilho

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Daniela Barros da Silva Freire Andrade

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

Rua Imaculada Conceição, 1155 Prado Velho Cep 80215-901 Curitiba Paraná
Tel. 41 3271 1655 Fax. 41 3271 1370 www.pucpr.br

*Dedico esse trabalho a todos os profissionais
docentes que, assim como eu, almejam
contribuir para melhorar a educação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar a vida e saúde para prosseguir meu caminho. A Nossa senhora do Perpétuo Socorro, que sempre me guiou e me protegeu.

Agradeço a minha avó Beti por ter contribuído financeiramente com meus estudos. A minha mãe que sempre esteve presente e cuidou do meu filho com muito carinho enquanto eu estudava. Ao meu querido e amado filho Vitor, motor do meu viver, que mesmo tão pequeno já me ensinou muito.

Aos colegas de mestrado, com os quais pude compartilhar ideias e trocar experiências. Aos professores do programa de pós-graduação da PUCPR que, com suas sabedorias, me auxiliaram na busca do conhecimento.

Ao Grupo de Estudos em Aprendizagem (GEA), o qual eu participo semanalmente, por me fazer refletir com suas leituras, diálogos, aprendizagem em grupo e trocas de experiências e informações.

Ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE) que me ensinou a trabalhar e estudar em grupo, ampliando o olhar por meio da interação dos pesquisadores e mostrando que juntos podemos construir muito mais.

Aos participantes da pesquisa que proporcionaram essa abertura para serem estudados e contribuíram com suas vivências e experiências fornecendo dados para o grupo de pesquisadores.

A querida Prof.^a Romilda Teodora Ens, pelas conversas ricas em conhecimento, pela dedicação, paciência, pelas suas sugestões e esclarecimentos.

Um agradecimento especial as grandes amigadas que construí nesse caminho. A Júlia e Giovanna, obrigada por todos os nossos momentos de aprendizagem mútuos, compartilhando alegrias, tristezas, angústias, experiências e felicidades.

A minha amada orientadora Evelise Portilho, que é mais que uma orientadora, é uma amiga querida, uma mãe, que ensina e dá liberdade para aprender e criar. Que confiou em mim e na minha superação. Que me ensinou a aprender em grupo; que me mostrou o caminho; que me ensinou a pesquisar e fez meu sonho se concretizar; que me ensinou a ser feliz. Com seus momentos de alegria e dedicação, me mostrou que a vida é uma eterna aprendizagem. Muito obrigada por fazer parte da minha vida e por tudo que me ensinou!

As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica.

(MOSCOVICI, 1978, p.59)

RESUMO

RIBEIRO, Andressa Francine Paes. **As representações das professoras de educação infantil**: o seu olhar, da equipe gestora, da APM e da família de um CMEI de Curitiba. 2013. 207p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

A presente dissertação faz parte da pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, cujo foco é o estudo relacionado à aprendizagem humana. O objetivo desta dissertação é identificar e interpretar o conteúdo das representações que as professoras de Educação Infantil fazem delas como docentes e o conteúdo das representações sociais que a equipe gestora, APM e a família têm sobre o ser professora de Educação Infantil, tendo em vista que as representações sociais evidenciam a forma como as professoras descrevem, compreendem e reproduzem a sua profissão. Para fundamentar este estudo foram consultados trabalhos de vários autores, entre eles: Moscovici (1978; 2009), Jodelet (2001); Vygotsky (2007); Pozo (2002; 2005); Pichon-Rivière (1998); Bardin (2009); Heidegger (2002); Bronfenbrenner (1996; 2011); Kramer (2003; 2011); Kuhlmann Junior (2007); Oliveira-Formosinho (2001); Tardif (2002). Utilizando os pressupostos da visão fenomenológico-hermenêutica, esta pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba, envolvendo 32 professoras, 187 representantes da família das crianças matriculadas no CMEI, 3 membros da equipe gestora e 1 representante da APM. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados: entrevistas semiestruturadas; questionário e dois encontros reflexivos. Os dados revelaram que as representações sociais construídas no interior desse grupo se mesclam e são compartilhadas pelas professoras, educadoras e equipe gestora, objetivadas por uma opção pela docência remetida a estabilidade profissional, influência feminina e identificação com a criança pequena; por uma professora com características afetivas, priorizando em sua prática a rotina e o lúdico, necessitando para isso, formação voltada para a prática; por uma criança pura e inocente que precisa da família, de motivação, de afetividade e de uma professora comprometida para aprender; por uma imagem sobre o que a família espera dela, voltada para o cuidado com afetividade e desenvolvimento da criança. A família e a APM destacam a importância da formação profissional e esperam que a professora desenvolva as potencialidades das crianças, ensinando-as e preparando-as para o Ensino Fundamental. Constatou-se que, para este grupo, as representações sociais parecem se ancorar em um discurso formado historicamente, objetivando dimensões que se articulam desde a ascensão social com o ingresso na profissão, até a presença de aspectos afetivos, da figura materna e da mulher, de uma infância pura, inocente e práticas do educar e cuidar. A família percebe a professora como uma profissional docente, já as professoras parecem não se perceberem como profissionais da educação, mantendo-se na função pela estabilidade que o concurso público oferece, ficando atreladas a uma rotina rígida, que possivelmente as impede de aceitar inovações. Estas representações sociais não são estáticas e podem ser transformadas por meio de uma formação continuada que permita espaços para a professora discutir e refletir com seus pares, a realidade expressa no contexto específico.

Palavras-chave: Representação Social. Aprendizagem. Professora. Educação Infantil.

ABSTRACT

RIBEIRO, Andressa Francine Paes. **Representations of Early Education teachers:** their perceptions, the management team, the PTA and the families of children of a CMEI of Curitiba. 2013. 207p. Master's Dissertation – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2013.

This dissertation is part of a study carried out by the Study, Learning and Knowledge Group focusing on human learning. The objective of this dissertation is to identify and interpret the content of how Early Education teachers perceive their role, in addition to the impact of social representations ensuing from the management team, the PTA and the children's families in relation to Early Education teachers. It is based on the fact that social representations give testimony to how teachers describe, understand and reproduce their occupation. This study was based on the work of different authors, namely: Moscovici (1978; 2009), Jodelet (2001); Vygotsky (2007); Pozo (2002; 2005); Pichon-Rivière (1998); Bardin (2009); Heidegger (2002); Bronfenbrenner (1996; 2011); Kramer (2003; 2011); Kuhlmann Junior (2007); Oliveira-Formosinho (2001); and Tardif (2002). The study was based on the hermeneutic phenomenological approach carried out in an Early Education Municipal Center (CMEI) of Curitiba, where the participants were 32 teachers, 187 family members of the children enrolled in the CMEI, three management team members and one PTA representative. Semi-structured interviews, a questionnaire and meetings were used as assessment tools. Data shows that social representations built within this group are blended with and shared by teachers, educators and the management team driven by the choice of teaching as a stable occupation, the female influence and their rapport with young children. These teachers are characterized by their affection towards children and how they give priority to routine and recreational activities that foster learning; to molding pure and innocent children that depend on their family, their need for affection and to be motivated by teachers committed to learning; by the model of what the children's families expect from teachers in relation to affection and child development. Both the children's families and the PTA notably point to the importance of professional training and expect that the teacher will develop their child's potential, thus preparing him or her for Primary School. Findings show that this group perceives social representations as based on a historical discourse ranging from social mobility by embracing the teaching profession to the presence of affectivity-related aspects, the mother figure, pure and innocent childhood, and educational and caring activities. Families perceive teachers as professionals that disseminate knowledge; however, teachers do not share their perception and keep on practicing their occupation because they have job-stability guaranteed when they pass a public sector recruitment examination, where they have to follow a strict routine that might prevent them from embracing innovative approaches. These social representations are not static and can be transformed via continuous training that is conducive to venues where teachers can discuss and ponder with their peers about the reality expressed under the specific context.

Keywords: Social Representation. Learning. Teacher. Early Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapeamento sobre a aprendizagem.....	36
Figura 2 - A tríade dos diferentes olhares desta pesquisa.....	52
Figura 3 - Ilustração das estruturas da teoria bioecológica do desenvolvimento humano.....	55
Gráfico 1 - Número de produções no período de 2005 à 2011	57
Figura 4 - Mapeamento sobre as representações sociais	59
Figura 5 - Mapeamento sobre a professora de Educação Infantil	76
Figura 6 - A representação social da professora sob o seu olhar.....	136
Figura 7 - A representação social da professora sob o olhar da educadora.....	137
Figura 8 - Improvisações - kandinsky	141
Figura 9 - Nomes 1989, instalação de Jac Leirner	142
Figura 10 - Marilyn 1962, Andy Warhol	143
Figura 11 - Teto da Igreja de São Francisco em Ouro Preto	144
Figura 12 - Cena do Livro dos Mortos – Papiro de Hunefer	145
Figura 13 - A liberdade guiando o povo 1874, de Delacroix.....	146
Figura 14 - D. Pedro em trajes de majestade – Pedro Américo	148
Figura 15 - As meninas, de Diego Velásquez.....	149
Figura 16 - Estudo do Papa Inocêncio X, de Velásquez.....	150
Figura 17 - A liberdade guiando o povo 1874, de Delacroix.....	151
Figura 18 - O retrato de Mona Lisa de Leonardo da Vinci, 1504	152
Figura 19 - A Representação social da professora sob o olhar da equipe gestora e da APM.....	160
Figura 20 - A Representação social da professora sob o olhar da família.....	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A evolução da educação	35
Quadro 2 - Questões das entrevistas semiestruturadas com as professoras e educadoras utilizadas nesta dissertação.....	85
Quadro 3 - Questões das entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora utilizadas nesta dissertação	86
Quadro 4 - Questões da entrevista semiestruturada com a APM utilizadas nesta dissertação	86
Quadro 5 - Questões do questionário realizado com as famílias, utilizadas nesta dissertação	87
Quadro 6 - Representação das categorias enunciadas nas entrevistas semiestruturadas com as professoras e as educadoras	97
Quadro 7 - Representação das categorias enunciadas nas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e a representante da APM.....	154
Quadro 8 - Representação das categorias enunciadas nos questionários realizados com as famílias	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	- APM
APM	- Representante da associação de pais e mestres
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
E	- Educadora
ECA	- Estatuto da criança e do adolescente
EI	- Educação Infantil
EF	- Ensino Fundamental
F	- Família
G	- Equipe gestora (coordenadoras pedagógicas e diretora)
GAE	- Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente
GEA	- Grupo de Estudos em Aprendizagem
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
P	- Professora
PIBIC	- Projeto de Iniciação Científica
PNE	- Plano Nacional de Educação
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	13
1.2	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	14
1.3	AS PESQUISAS QUE EMERGIRAM DA INVESTIGAÇÃO NO CMEI.....	17
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
2	APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE REPRESENTAÇÃO	21
2.1	A MENTE HUMANA COMO UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM.....	21
2.2	APRENDIZAGEM: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	24
2.3	A CULTURA DA APRENDIZAGEM	31
2.4	TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM.....	36
3	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM OLHAR PARA SUA HISTÓRIA, CONCEITO, FORMAÇÃO, FUNÇÕES, PESQUISAS E SUJEITOS ENVOLVIDOS	37
3.1	AS REPRESENTAÇÕES: DO MENTAL AO SOCIAL.....	37
3.2	O OLHAR PARA A HISTÓRIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	39
3.2.1	Representação coletiva e representação social	41
3.3	A BUSCA PELO CONCEITO.....	44
3.4	A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A TRÍADE PROFESSORA – COMUNIDADE – FAMÍLIA.....	52
3.5	AS PESQUISAS SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	56
3.6	TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL ...	59
4	EDUCAÇÃO INFANTIL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	60
4.1	BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	60
4.2	REGULAMENTAÇÃO E LEIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
4.3	O PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
4.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
4.5	A PROFISSÃO DOCENTE	71
4.5.1	A professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática	74

4.6	TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	76
5	METODOLOGIA.....	77
5.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	79
5.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
5.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	83
5.3.1	As entrevistas.....	84
5.3.2	Os questionários com as famílias.....	87
5.3.3	Os encontros reflexivos.....	88
5.4	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	91
6	OS DIFERENTES OLHARES PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	96
6.1	O OLHAR DA PROFESSORA E DA EDUCADORA.....	96
6.2	O OLHAR DA EQUIPE GESTORA E DA APM.....	153
6.3	O OLHAR DA FAMÍLIA.....	162
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESTAR PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	174
	REFERÊNCIAS.....	181
	ANEXO A - ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E AS EDUCADORAS.....	191
	ANEXO B - ENTREVISTAS COM A EQUIPE GESTORA (DIRETORA E COORDENADORAS).....	193
	ANEXO C - ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA APM.....	195
	ANEXO D - QUESTIONÁRIO PARA A FAMÍLIA.....	197
	ANEXO E - 1.º ENCONTRO – SENSIBILIZAÇÃO/IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	201
	ANEXO F - 2.º ENCONTRO: REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DA PROFESSORA.....	203
	ANEXO G - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS.....	205
	ANEXO H - IMAGENS DAS CONSTRUÇÕES REALIZADAS NO 1.º ENCONTRO REFLEXIVO.....	206

1 INTRODUÇÃO

1.1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Sou professora há dezoito anos e durante todo esse tempo venho me dedicando às turmas de Educação Infantil, às séries iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores.

Iniciei a minha formação profissional em 1993, com o curso de magistério. Sempre gostei de ensinar e, ainda cursando o Ensino Fundamental, já dava aulas particulares para os meus colegas que ficavam em recuperação. Nessa época eu tinha de certeza que seria professora, era muito estimulante ajudar meus colegas e perceber que era capaz de ensiná-los assim como os professores o faziam.

Durante o período de magistério, além dos estágios obrigatórios, pude participar de um programa de estágio remunerado, trabalhando como auxiliar da Educação Infantil. Em 1997, ingressei por meio de concurso público na rede municipal de ensino de Colombo, onde atuei na Educação Infantil e no 1.º e 2.º ano do Ensino Fundamental com a alfabetização, permanecendo neste nível de ensino por treze anos, e no ensino da Língua Inglesa com os 3.º, 4.º e 5.º anos.

Em busca de mais conhecimento, fiz o Curso de Especialização em Psicopedagogia. O objetivo ao escolher este curso era compreender e saber como se dava o processo de aprendizagem nas crianças e de que maneira poderia intervir neste processo a fim de sanar as possíveis lacunas existentes. Logo fiquei fascinada pelo tema da aprendizagem, em particular, dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, tema que gerou até o projeto final deste curso. Tudo que aprendi ajudou muito no dia a dia em sala de aula e também pude colaborar com o andamento da escola, auxiliando no trabalho com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Em 2007, fui convidada para lecionar duas disciplinas de Educação para o Curso Superior de Enfermagem, no qual continuo atuando até hoje. Em 2008, fui contratada por uma editora para ministrar cursos de formação continuada para professores das redes municipais do Paraná, atuando na Educação Infantil e 1.º ano do Ensino Fundamental. Assim, observei e troquei experiências com professores que atuavam em realidades diferenciadas e isso cresceu muito à minha prática. Além de que, me instigou a pesquisar mais sobre a Educação e seu processo histórico.

Há dezesseis anos trabalhando com o ensino público, senti a necessidade de contribuir de alguma maneira para melhorar a qualidade da Educação, principalmente nesse período inicial de escolarização. Sendo assim, ancorada na possibilidade de construir, ampliar e me apropriar de novos conhecimentos e contribuir com o processo de ensino/aprendizagem, matriculei-me, em 2010, na disciplina *Aprendizagem e Conhecimento* do programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), onde tive o primeiro contato com o Grupo de Pesquisa "Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente" (GAE). Fiquei muito interessada em participar da pesquisa, pois vinha ao encontro das minhas expectativas. Assim, realizei a seleção para ingressar no programa e fui efetivada no início de 2011, seguindo a linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores.

1.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Ao ingressar no programa de Mestrado em Educação da PUCPR, vinculei-me ao Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (GAE). Este grupo é formado por uma rede de pesquisadores, constituído de professores, profissionais da área da Pedagogia, Psicopedagogia e Psicologia e alunos do Ensino Médio, do Ensino Superior e do Mestrado em Educação da PUCPR, o qual faz pesquisas na área educacional, com o objetivo de instigar o professor para que ele se perceba como um eterno aprendiz, tornando-se pesquisador da sua prática por meio de uma formação continuada que o leve à reflexão e transformação da sua ação.

Inicialmente o grupo realizou uma pesquisa com as classes de alfabetização ou 1.º ano do Ensino Fundamental. Os dados emergentes desta pesquisa mostraram que, muito antes do ingresso no Ensino Fundamental, as crianças já passaram grande parte do tempo, integradas em creches ou Centros de Educação Infantil (municipais, conveniadas ou particulares), o que contribuiu para que o grupo se interessasse pela realização da investigação neste segmento de ensino, focando, principalmente, a reflexão da professora, estimulando-a a se perceber como pesquisadora de sua ação por meio de um processo de formação continuada.

A partir disso, o Grupo de Pesquisa elaborou o projeto, bem como definiu e criou os instrumentos de coleta de dados. A fim de comprovar se os instrumentos atendiam aos objetivos propostos e validar o formato da pesquisa foi realizado, em 2009, um estudo piloto em uma escola particular de Educação Infantil. Após essa

etapa, no segundo semestre de 2010, teve início a pesquisa, autorizada pela rede Municipal de Educação de Curitiba, no CMEI Nice Braga. Esta pesquisa teve como entidades financiadoras o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Araucária.

O objetivo geral da pesquisa do grupo foi *"identificar o papel profissional da professora de Educação Infantil e a sua percepção pessoal enquanto educadora na construção do conhecimento, a fim de transformar, qualitativamente, a relação educativa entre professor/aluno"*. Dentre os vários objetivos específicos da pesquisa, originaram-se o tema desta dissertação e o meu interesse em estudar e investigar as representações que as professoras da Educação Infantil fazem delas como docentes e as representações sociais que a equipe gestora – constituída pela coordenação pedagógica e direção –, a APM e a família têm sobre o ser professora¹, analisando o conteúdo e o significado dessas representações por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência os dados coletados.

Segundo Moscovici (1978, p.62), "uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas". Pensando nisso, justifica-se a investigação sobre o ser professora de Educação Infantil sob os diferentes olhares: o da própria professora, o da equipe gestora, o da representante da APM e o da família; afinal "na vida social, deparamo-nos frequentemente com situações em que 'cada pessoa é uma representação de uma pessoa' [...] não são julgados por si mesmos, mas como pertencentes a uma classe ou uma nação" (MOSCOVICI, 1978, p.64).

Tendo presente essa ideia, surgiu a questão que norteou a minha pesquisa: **Quais são as relações existentes entre as representações que as professoras de Educação Infantil fazem delas como docentes e as representações sociais que a família, a equipe gestora e a APM têm do ser professora?**

Partindo desse questionamento, houve a possibilidade de compreender que os fenômenos educacionais são fundamentados nas representações sociais das professoras, nas experiências pessoais e profissionais que acompanham sua ação e servem de suporte para a sua prática pedagógica. O olhar da sociedade para a professora também corrobora para construção dessas representações sociais.

¹ Optou-se em referenciar as professoras com o gênero feminino, devido ao fato de todas as participantes desta pesquisa serem mulheres.

Bronfenbrenner (2011, p.278) traz, em sua teoria, a ideia que as pessoas estão inseridas em contextos que se interconectam e um interferem no outro, afirmando que a Bioecologia do desenvolvimento Humano é

[...] como um conjunto de bonecas russas, os contextos do desenvolvimento humano funcionam um encaixado no outro, cada um expandindo em direção ao maior, mas também contendo o menor. Os contextos também influenciam e são influenciados simultaneamente uns pelos outros [...]. Qualquer fator que influenciar algum contexto maior influenciará também a unidade mais íntima.

Sendo assim, os contextos escolares envolvem vários outros como o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político etc., fazendo parte da sociedade em que estão inseridos. Todas essas realidades o afetam de alguma maneira, interferindo na prática das professoras, na aprendizagem dos alunos e nas próprias representações docentes. Verificar como cada um, família, equipe gestora, membro da APM e a própria professora se percebe, contribui para a revelação de suas representações sociais, as quais resultam de múltiplas determinações históricas, culturais e sociais (MOSCOVICI, 1978) e constituem base para a ação docente. É fundamental entendê-las como um conjunto estruturado de significações que orientam os processos educativos e possibilitam compreender de forma clara os fatores presentes na realidade escolar, servindo como guia de ação da prática dos professores e contribuindo para a valorização, a ressignificação e uma possível transformação na sua ação profissional.

A partir dessas considerações e do problema de pesquisa deste estudo, os objetivos estabelecidos são os seguintes:

Objetivo geral

Interpretar o conteúdo das representações que as professoras de Educação Infantil fazem delas como docentes e o conteúdo das representações sociais que a equipe gestora, APM e a família têm sobre o ser professora de Educação Infantil.

Objetivos específicos

- Identificar as representações que as docentes de Educação Infantil constroem delas como profissionais professoras;

- Verificar a representação social que a equipe gestora, APM e a família têm da professora de Educação Infantil;
- Relacionar as representações sociais dos participantes da pesquisa, na busca de aspectos de consenso e dissenso dos diferentes olhares.

Esta pesquisa foi fundamentada principalmente nos estudos de Serge Moscovici (1978; 2009) e Denise Jodelet (2001) abarcando as Representações Sociais; na Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (2011); nos estudos de Kramer (2003) e Kuhlmann Junior (2007) sobre a Educação Infantil; nos estudos de Ens, Gisi e Eying (2010) e Oliveira-Formosinho (2001) sobre a profissionalização docente; Vygotsky (1998, 2007), Pozo (2002, 2005) e Portilho (2009) sobre aprendizagem; Heidegger (2002) e Pinzani e Dutra (2005) sobre a metodologia fenomenológica hermenêutica.

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Curitiba (CMEI). O primeiro contato dos pesquisadores foi com a Secretária de Educação do Município, que permitiu a realização da pesquisa e indicou o local. Como o CMEI estava passando por algumas mudanças, inclusive na gestão, ele foi considerado como uma boa opção para investigação. Além de apresentar um porte grande, para um CMEI, e estar em uma localização central.

Em relação à abordagem metodológica, tratou-se de uma pesquisa qualitativa com um enfoque fenomenológico hermenêutico, com o intuito de interpretar os dados coletados das professoras e educadoras, da equipe gestora, da representante da APM e das famílias envolvidas, objetivando a compreensão das entrelinhas, ou do que não está tão visível, mas que existe e ocorre no contexto vivenciado.

1.3 AS PESQUISAS QUE EMERGIRAM DA INVESTIGAÇÃO NO CMEI

O Grupo de Pesquisa a partir da investigação no CMEI realizou sete dissertações com temas diferenciados. As pesquisas científicas abarcaram temas relevantes para a Educação Infantil, como: o gênero e a formação da professora; a prática docente; as estratégias metacognitivas e suas inferências na prática pedagógica; os estilos de aprendizagem das professoras; o olhar da professora para a infância; a formação continuada; e as representações sociais das professoras.

A questão do gênero foi levantada na pesquisa de Mattos (2011), intitulada: *A questão do gênero e a formação da professora de Educação Infantil*. Ela apontou, entre outras coisas, que a questão do gênero ainda precisa ser bem debatida e que parece que ela é "abafada nos currículos de formação de professores e que não há preocupação com sua emergência" (p.173).

A prática docente foi salientada por Boff (2011), com o título: *A prática docente na Educação Infantil: do conhecimento técnico à sabedoria prática*. Sua análise de dados trouxe muitas revelações da prática docente, mas o destaque principal foi o levantamento das características relevantes de cada professora, diferenciando-as em professora do conhecimento técnico e professora da sabedoria prática. Ela constatou que, das 32 professoras pesquisadas pelo grupo, 28 apresentam características do conhecimento técnico e apenas quatro têm predomínio na sabedoria prática. As professoras do conhecimento técnico possuem a formação, mas, entre outras características, "supervalorizam as técnicas ao invés das crianças e da relação com as mesmas. A articulação entre os diferentes saberes é parca. Há predominância de um aspecto relevante do processo educativo em detrimento dos demais" (p.103). Já as professoras da sabedoria prática possuem habilidade de adaptar as técnicas e os instrumentos, de acordo com a necessidade, por meio da improvisação, criatividade e intuição. São professoras que percebem o todo e o "seu olhar e atenção não estão circunscrito somente à sala de aula e às crianças e sim, às diferentes dimensões que influenciam sua prática pedagógica" (p.104).

Outra pesquisa, *Estilos de aprendizagem da professora e crianças da Educação Infantil*, por David (2011), revelou o estilo de aprendizagem predominante entre as professoras pesquisadas e entre seus alunos, evidenciando uma relação na forma como a professora como seus alunos aprendem.

As estratégias metacognitivas e suas inferências na prática pedagógica foi o tema abarcado na dissertação de Braga (2012), a qual analisou as estratégias metacognitivas de regulação com as crianças e como isso reflete na prática pedagógica.

O olhar da professora de Educação Infantil sob a infância foi trazida por Tosatto (2012), em sua dissertação intitulada: *A infância sob o olhar da professora de Educação Infantil: cruzando olhares, saberes e práticas*. Ela fez uma interpretação sobre "os significados que as professoras atribuem à criança e à infância, e da interação/relação entre esses significados e a prática desenvolvida na escola para, com isso, poder inferir o lugar que a criança ocupa nesse contexto" (p.213). Por

meio da interpretação percebeu, resumidamente, que as imagens mais relevantes de criança trazem a marca de uma concepção mais naturalizada, homogênea e idealizada e que "os discursos das professoras estão marcados por essa construção e por essa força simbólica que emana de tantas histórias, de tantas teorias, de tantos dizeres e fazeres relacionados à criança, à infância e à sua educação" (p.217).

A questão da formação continuada foi levantada por Medina (2013), em sua dissertação intitulada: *Processo de Formação Continuada na Educação Infantil: A professora como pesquisadora da própria prática*. Ela analisou como as professoras de Educação Infantil se percebem como pesquisadoras de sua prática pedagógica, a partir de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva. Como resultado, observou-se que uma formação assim oportuniza ao profissional um olhar sobre si mesmo e uma reflexão sobre o seu ambiente educativo, colaborando para possíveis mudanças neste contexto. Essa pesquisa mostrou, ainda, que o sistema educativo como está estruturado dificulta um espaço para formação de professores em serviço, o que desfavorece o envolvimento dos profissionais em um processo como este, dadas a precariedade e a falta de vontade política para fazer valerem as políticas públicas que envolvem a formação continuada dos professores.

E a representação social da professora de Educação Infantil é o tema desta dissertação e estará sendo elucidado no decorrer deste texto.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este estudo se estrutura em sete capítulos. O primeiro é a introdução, a qual abarca a minha trajetória profissional, a trajetória do grupo de pesquisa, o tema, a problematização, os objetivos e a estrutura desta dissertação.

O segundo capítulo é sobre Aprendizagem, que é o foco dos estudos do nosso Grupo de Pesquisa. Além disso, a aprendizagem é um processo permeado por representações mentais, as quais são as primeiras formas de representações humanas. Os autores destacados como referencial são: Vygotsky (1998, 2007), Pozo (2002, 2005) e Portilho (2009), entre outros.

O terceiro capítulo refere-se ao tema desta dissertação, as representações sociais, trazendo os estudos realizados por Moscovici (1978; 2009) e Jodelet (2001).

O quarto capítulo aborda o tema da Educação Infantil a partir das Leis que regem e fundamentam este segmento de ensino, da compreensão da formação da

professora e do processo de profissionalização. Tem como fundamento teórico a LDBEN 9.394/96, os RCNs e os autores Kramer (2003), Kühmann Junior (2007), Ens, Gisi e Eyng (2010) e Oliveira-Formosinho (2001).

O quinto capítulo traz a metodologia utilizada nesta pesquisa, a qual é fundamentada na Fenomenologia Hermenêutica, bem como relata o universo pesquisado e os instrumentos de pesquisa utilizados. Neste capítulo foram utilizados autores como: Heidegger (2002) e Pinzani e Dutra (2005), entre outros.

O sexto capítulo relata os diferentes olhares para a professora de Educação Infantil, revelados por meio da descrição e interpretação dos dados coletados nos instrumentos utilizados, trazendo um mapeamento das representações emergentes de cada olhar e a intersecção dos resultados da pesquisa.

O sétimo capítulo apresenta as considerações finais.

Em seguida são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas nesta dissertação. E os anexos contendo os documentos elaborados pelo Grupo de Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente para esta pesquisa.

2 APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE REPRESENTAÇÃO

A mente humana é o sistema de representação mais completo, complexo e versátil que conhecemos (POZO, 2002, p.99).

A mente humana é um grande mistério a ser desvendado. Apesar do progresso tecnológico nesta área, os pesquisadores ainda estão em busca de maiores avanços sobre o seu funcionamento. Sabe-se que a mente humana é um sistema complexo que processa a informação e a representa por meio da codificação, armazenando-a na memória. As representações são as inscrições de símbolos usadas pela mente no processo de aprendizagem.

A neurociência cognitiva vem tratando das capacidades mentais mais complexas, típicas dos seres humanos como a linguagem, a autoconsciência e a memória, e tem descoberto muitos processos que nos apontam sinais de como a aprendizagem ocorre, estabelecendo, assim, estratégias de aprendizagem mais eficazes. As pesquisas desenvolvidas têm contribuído para desvendar as relações entre o cérebro e a aprendizagem e suas implicações neurocientíficas para a prática pedagógica. As pesquisas mais recentes salientam que o desenvolvimento do cérebro decorre da influência do meio, o qual pode contribuir para causar mudanças anatômicas e funcionais no cérebro. É um tema emergente em educação e faz-se necessário entendê-lo para que se realizem intervenções mais efetivas na aprendizagem humana.

Os autores selecionados para referenciar este capítulo são: Vygotsky (1998; 2007), Piaget (1975), Piaget e Greco (1974), Pozo (2002; 2005), Ausubel, Novak e Hanesian (1980), Portilho (2009), Pinker (1998), Claxton (2005), Sternberg (2000), Sternberg e Grigorenko (2003), Jensen (2011) e O'Sullivan (2004).

2.1 A MENTE HUMANA COMO UM SISTEMA DE APRENDIZAGEM

A mente humana é um sistema complexo, principalmente no que se refere ao processamento de informação e aquisição de conhecimento. Para compreender a natureza cognitiva da mente humana, é necessário aceitá-la como um "sistema que processa informação cuja função é representar ou estar no lugar de alguma outra coisa" (POZO, 2005, p.61). A representação implica a codificação da informação num

sistema de memória e o funcionamento da codificação gerada. O modo como as pessoas generalizam revela que a mente utiliza representações mentais.²

"A facilidade corriqueira que temos para generalizar nossos conhecimentos é uma prova de que possuímos diversos tipos de representações de dados em nossa cabeça" (PINKER, 1998, p.100). Segundo o autor, o cérebro humano usa quatro formatos principais de representação. Um deles é a imagem visual, que é uma figura ou imagem vista pelas pessoas e transformada em um símbolo em sua mente. Outro é a representação fonológica, que é um dos componentes importantes da memória de curto prazo, a qual dura pouco tempo e serve para reter uma informação pequena, por exemplo, gravar o número de telefone para discá-lo. Um terceiro formato é a representação gramatical, que é o uso, cada vez mais complexo, de substantivos, verbos, sentenças etc. O quarto formato é o mentalês, que é a expressão do conhecimento conceitual na linguagem do pensamento. O mentalês é o meio no qual a ideia geral é captada. "É a língua franca da mente, o tráfego de informações entre módulos mentais que nos permite descrever o que vemos, imaginar o que nos é descrito, seguir instruções, etc.". (PINKER, 1998, p.101). Ao observar estes formatos de representação, percebe-se que há certa sequência no processo de representação mental, no qual a informação é recebida (imagem visual), em seguida é processada pela representação fonológica e gramatical e, assim, é expressa no pensamento gerando um conhecimento conceitual.

Pozo (2002, p.87) traz a explicação sobre como se processa a informação e afirma que o cérebro é um "sistema cognitivo que pode ser concebido como uma série de memórias interconectadas". Ou seja, são dois níveis³ de memória que se conectam, porém possuem características e funções diferentes, parecido em alguns aspectos a um computador: uma memória de trabalho ou memória de curto prazo e um depósito mais permanente de informação ou memória de longo prazo.

A memória de trabalho ou de curto prazo consiste basicamente em um depósito que conserva transitoriamente a informação. É considerada "a cabine de comando da qual se distribuem os recursos cognitivos" (POZO, 2002, p.101). Possui todas as ferramentas e os materiais necessários para construir o conhecimento,

² As representações mentais fazem parte da "natureza cognitiva da mente humana, sem a qual a aquisição de conhecimento não seria possível" (POZO, 2005, p.59).

³ Pozo (2002, p.100) cita um terceiro nível de memória de caráter sensorial, ligado à percepção e ao reconhecimento de estímulos.

porém tem uma capacidade limitada, reduzida. Tudo que se aprende passa pela memória de trabalho, porém nem tudo fica armazenado. Por meio da aprendizagem é possível "incrementar o *espaço mental* disponível" (POZO, 2002, p.104), melhorando sua disponibilidade funcional para executar as tarefas, mediante o funcionamento adequado de seus processos – como a atenção, a motivação, a consciência –, bem como a organização de sua estrutura. Assim, a aprendizagem faz a mediação da passagem das informações da memória de trabalho para a memória permanente. Para Pozo (2002, p.104), "a capacidade de aprendizagem é uma solução muito engenhosa que a seleção natural nos proporcionou para superar ou transcender os severos limites que nos impõem nossos exíguos cognitivos".

Diferentemente da memória de trabalho, a memória permanente é concebida como um sistema de extensa capacidade e duração. Apesar de sua vasta capacidade em guardar informações, nem sempre se consegue recordar o que se aprendeu. Isto porque a memória possui uma função seletiva com a qual reconstrói o passado e as aprendizagens anteriores em relação às metas atuais, dando um significado ao que foi aprendido. Ao relembrar uma aprendizagem, esta não será mais igual ao início, e sim, se apresentará distorcida por aspectos que influenciam este processo, como a seleção, a interpretação e a integração das informações recebidas. A seleção é a lembrança apenas dos aspectos essenciais. A interpretação transforma a lembrança conforme o sujeito acredita que ela aconteceu. E a integração faz com que a aprendizagem se combine com outras já existentes, distanciando-a da situação real.

A característica mais importante da memória permanente é a sua organização. A lembrança e o esquecimento são funções da organização das representações na memória. Para Pozo (2002, p.107), a explicação para relembrar uma aprendizagem está na "rede de conexões subjacente a nossas representações, conectada por sua vez com uma rede de indícios ou estímulos ligados às representações". Várias teorias indicam que o conhecimento adquirido estaria organizado em forma de esquemas e encaixado numa rede tecida pelas aprendizagens, de modo que para se recuperar uma aprendizagem, é necessário mover-se entre as teias do conhecimento. Para ocorrer uma nova aprendizagem, faz-se necessário tecer redes mais complexas e organizadas.

Na perspectiva de Pozo (2002, p.107), "toda nova aprendizagem modifica a memória simultaneamente em que é modificada por ela". A memória é um sistema construtivo, dinâmico, interativo, no qual não se guardam todas as informações

recebidas. Mas quando se recupera uma informação do depósito permanente, esta não é mais a mesma, ela é reelaborada segundo nossos conceitos prévios. É um sistema orgânico no qual o tempo e as novas aprendizagens vão gerando novas conexões e formas de organização das representações já existentes. O processo de aquisição de aprendizagem implica incorporar novas representações à memória permanente ou mudar as que já existem.

O objetivo dos estudos sobre a aprendizagem humana é desvendar de que forma os processos do sistema cognitivo incorporam uma informação e como intervir deliberada ou intencionalmente sobre eles para torná-los mais eficientes, possibilitando, dessa maneira, um aprendizado mais duradouro. Sabe-se que uma forma muito eficaz é relacionar uma nova informação com as representações já contidas na memória, ao invés de adquiri-las como um elemento independente.

Em suma, para compreender o processo da representação, vale destacar a importância da memória como uma forma de reconstruir ou imaginar o mundo. Cabe à memória de trabalho processar as informações recebidas e ao depósito de memória permanente, recuperar as informações já armazenadas na mente. A união entre as duas memórias multiplica a sua capacidade e amplia a potência representacional do sistema, tornando possível realizar tarefas complexas com maior eficiência (POZO, 2002).

Por meio da aprendizagem, o sistema cognitivo é ampliado e desenvolve suas capacidades para representar o mundo. O funcionamento da mente considera a aprendizagem fundamental para o desenvolvimento das estruturas mentais complexas, sendo assim há a necessidade de ampliar o seu olhar sobre seus conceitos e como se dá o seu processo.

2.2 APRENDIZAGEM: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

A aprendizagem pressupõe sempre uma relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e envolve todas as capacidades da mente (o pensamento, a linguagem, a memória, a atenção, a percepção, a motivação, a afetividade etc.). É a descoberta de um novo significado a cada experiência e se desenvolve durante a vida inteira, uma vez que sempre se aprende algo novo a cada momento.

Vygotsky (1998) diz que a aprendizagem acontece no desenvolvimento das representações mentais e na interação dos seres humanos com o meio. A aprendizagem

e o desenvolvimento estão interligados desde o nascimento e ambos se integram e transformam um ao outro:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1998, p.115).

A aprendizagem possibilita e impulsiona o desenvolvimento, embora haja um processo de maturação do qual depende o organismo para se desenvolver. Vygotsky (2007) buscava saber como as funções psicológicas ou primárias constituíam-se em funções psicológicas superiores a partir da utilização das ferramentas culturais adquiridas pela aprendizagem. Assim a aprendizagem interage com o desenvolvimento, gerando seu avanço, no que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal, composta por dois níveis de desenvolvimento.

O primeiro nível é chamado de desenvolvimento real, definido como "o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (VYGOTSKY, 2007, p.95). Este nível corresponde ao que a criança já consegue fazer sozinha, aos processos de desenvolvimento já atingidos, definindo funções que já amadureceram.

O nível de desenvolvimento potencial refere-se aos processos que ainda não estão amadurecidos, ou seja, o sujeito necessita da orientação de uma pessoa mais capaz, um mediador, para torná-los real. É neste nível que a atuação do professor é fundamental, auxiliando o aluno a resolver questões por meio de estímulos, dando assistência para promover sua aprendizagem.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial é denominada Zona de Desenvolvimento Proximal. Sobre isto, Vygotsky (2007, p.98) certifica:

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é o caminho que o sujeito percorre para desenvolver os processos que ainda não foram alcançados e estabelecê-los no nível

real. É um processo em constante transformação, pois aquilo que o sujeito faz com auxílio de alguém hoje será capaz de fazer sozinho amanhã. Vygotsky ao trazer o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal contribui valiosamente com os estudos sobre aprendizagem e amplia o olhar sobre as inúmeras possibilidades de o sujeito aprender.

Por sua vez, Piaget (1974) defende que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio do amadurecimento das estruturas lógicas e a aprendizagem depende da maturação dessas estruturas. O desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento e a aprendizagem é provocada por situações externas e não é espontânea, é adquirida mediante o desenvolvimento, que serve como suporte para cada nova aprendizagem. Um exemplo é sua afirmação de que para se iniciar o ensino da leitura, escrita e aritmética existe uma faixa etária específica.

A teoria de Piaget indica a existência de quatro períodos sequenciais do desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal. Os indivíduos evoluem e vão avançando até o último estágio. O desenvolvimento cognitivo é organizado e guiado por estruturas mentais que inicialmente são inatas e que vão amadurecendo e adquirindo natureza distinta por meio de um processo de equilíbrio entre o sujeito e o ambiente. Piaget diferencia aprendizagem de maturação, ao destacar que a maturação tem por base apenas processos fisiológicos inatos, já a aprendizagem contribui para o desenvolvimento, mas não é essencial para que este aconteça, pois as estruturas mentais inatas já existiam. O processo de desenvolvimento é independente dos processos conhecidos da aprendizagem, e sem maturação suficiente não há desenvolvimento (PIAGET; GRÉCO, 1974).

Para resumir a ideia de ambos, Vygotsky definiu o pensamento em complexos necessários ao desenvolvimento e Piaget, em estágios evolutivos do desenvolvimento. Vygotsky centra seus esforços na relevância da aprendizagem e Piaget centra-se no desenvolvimento maturacional. Vygotsky considera o desenvolvimento cognitivo "de fora para dentro" e Piaget, de forma inversa, "de dentro para fora" (STERNBERG, 2000). Piaget segue a linha de Durkheim, afirmando que o desenvolvimento é contínuo. Ele notou uma continuidade no desenvolvimento da criança ao adulto. E Vygotsky, seguindo a linha de Lévy-Bruhl, diz que o desenvolvimento é descontínuo, ou seja, o desenvolvimento é resultado de uma série de transformações qualitativas e de descontinuidades nas estruturas cognitivas. Do seu ponto de vista, a origem das

funções psicológicas superiores está na história social, fora do indivíduo, segundo as quais são geradas na cultura.

Para Pozo (2002), a função mais importante da aprendizagem humana é incorporar a cultura, fazer parte dela e adquirir novas formas de aprendizagem. O ser humano é, dentre todas as espécies que habitam nosso planeta, o único que tem a capacidade de aprendizagem tão desenvolvida que ainda não pode ser copiada por nenhum outro sistema, nem orgânico e nem mecânico. É essa capacidade de aprendizagem que permite ao ser humano "adquirir cultura e fazer parte da nossa sociedade" (POZO, 2002, p.25). A forma como se aprende depende da combinação da genética com o meio em que está inserido. Cada sociedade gera suas próprias formas de aprendizagem, sua cultura de aprendizagem. Segundo o autor, a aprendizagem pode ser entendida como:

uma função biológica desenvolvida nos seres vivos de certa complexidade, que implica produzir mudanças no organismo para responder às mudanças ambientais relevantes, conservando essas mudanças internas para futuras interações com o ambiente, e isto exige dispor também de diferentes sistemas de memória ou representação de complexidade crescente (POZO, 2005, p.12).

A aprendizagem modifica os seres humanos e "pode ser concebida como a aquisição de representações, implícitas e encarnadas, em domínios específicos de conhecimento" (POZO, 2005, p.71). Para que haja verdadeira aprendizagem, é necessário ajustar a informação extraída do mundo às representações, para que esta "se faça carne", isto é, seja incorporada pelo sujeito podendo modificar e gerar outras. As representações só são encarnadas quando se explicitam ou se transformam em verdadeiro conhecimento. Assim, a aquisição do conhecimento acontece na "produção e na transmissão de representações mentais explícitas, mediadas pelo uso de sistemas culturais" (POZO, 2005, p.15). A mente humana se desenvolve num contexto de acumulação cultural de conhecimentos e trabalha com representações construídas na interação com o ambiente. A interiorização do conhecimento faz com que ocorra a reestruturação da própria mente e a geração de novas formas de representar o mundo e, ao mesmo tempo, a cultura.

Pozo (2002) traz diferentes níveis de análise da aprendizagem, que podem ser vistos como planos de complexidade, nos quais cada um emerge a partir do anterior. São divididos em quatro planos distintos:

1. A conexão entre unidades de informação: a aprendizagem implica ativar, por meio de estímulos recebidos, as redes de neurônios que compõem nosso cérebro e organizá-las ou modificá-las.
2. A aquisição e mudança de representações: a conexão entre as unidades de informação gera nossas representações de mundo. Essas representações constituem os processos de aprendizagem, juntamente com seus próprios elementos (mecanismos de aquisição e mudança de representações) e outros processos auxiliares (motivação, atenção) e se organizam num "armazém de memória mais ou menos permanente" (POZO, 2002, p.83).
3. A consciência reflexiva como processo de aprendizagem: a consciência não pode ser vista apenas como um estado mental, ela é um processo efetivo de aprendizagem. Por meio da reflexão consciente o sujeito é capaz de modificar suas próprias representações. É importante fomentar esta consciência, tanto em alunos como em professores, para modificar o que sabemos e o que fazemos, adquirindo novas aprendizagens.
4. A construção social do conhecimento: nos níveis anteriores, a aprendizagem é concebida como um processo que ocorre dentro do aprendiz. Nesse nível de análise, a aprendizagem é vista como algo que é produzido entre as pessoas. Na interação com o grupo, as representações são produzidas e disseminadas entre seus membros. O aspecto fundamental não é "a rede de neurônios, nem a representação, nem mesmo a consciência dessa representação, mas os formatos da interação social que origina as mudanças observadas em todos esses níveis" (POZO, 2002, p.84).

Esses níveis parecem remeter a uma evolução do processo de aprendizagem, desde o recebimento das informações até a geração do conhecimento. Pozo (2002) afirma que diversas teorias se desenvolveram em cada um desses níveis com o intuito de explicar como os seres humanos aprendem. Apesar de alguns autores não concordarem com esta articulação de níveis, observa-se que a mente humana pode ser analisada de múltiplas maneiras e que um sistema de aprendizagem admite muitas leituras. Isso justifica os vários conceitos sobre a aprendizagem trazidos pelos autores.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) são autores que trazem o conceito de aprendizagem significativa. Eles afirmam que a aprendizagem deve ser construtiva,

baseada na compreensão do significado do material, por isso chamou-a de aprendizagem significativa. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem é um processo em que uma nova informação é interpretada mediante outros conhecimentos já adquiridos ou outras representações sociais existentes. Para que a aprendizagem se torne significativa, faz-se necessário que seja voltada à compreensão, ou seja, que o aprendiz possa traduzir a informação com suas próprias palavras e reconstruí-la a partir dos conhecimentos armazenados na memória, tornando-a significativa e mudando suas ideias na interação do que já se sabe com o novo conhecimento, construindo novas representações. A compreensão é a forma de aprender que mais depende da cultura de aprendizagem e da instrução. Durante o processo de compreensão acontece, além da expansão dos conhecimentos prévios, um processo de reflexão sobre os próprios conhecimentos para que se ajustem, se reestruem ou mudem o conceito prévio. Esta reflexão implica tomar consciência de que os conceitos fazem parte de um sistema de relações.

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), existem dois processos essenciais para a compreensão do novo conhecimento, são eles: a diferenciação progressiva dos conceitos e sua integração hierárquica. A diferenciação progressiva consiste em diferenciar dois ou mais conceitos a partir de um conhecimento prévio. Junto com este processo é necessário realizar a integração hierárquica, a qual consiste em integrar os conceitos até então concebidos separadamente. Sendo assim, para aprender significativamente é necessário que os processos de instrução sejam mais complexos que uma mera repetição de informações.

Outro autor que deve ser referenciado é Claxton (2005), que considera a aprendizagem como um ofício que pode ser aprendido. A principal estratégia do aprender é mobilizar ao máximo possível o conhecimento e a experiência já existentes na pessoa, para buscar ou criar a integração coerente de ideias que dão suporte à compreensão. Afirma que aprendizagem "é o que fazemos quando não sabemos o que fazer. O aprender a aprender, ou o desenvolvimento do potencial de aprendizagem, é melhorado quando sabemos quando, como e o que fazer quando não sabemos o que fazer" (CLAXTON, 2005, p.19). Assim, a aprendizagem demanda a consciência e a reflexão. Para aprender ao longo da vida, é necessário pensar estrategicamente sobre seu próprio caminho de aprendizagem, ter autoconsciência, além de utilizar suas ferramentas e os recursos sociais que o mundo disponibiliza.

As pessoas possuem uma caixa de ferramentas com inúmeros compartimentos, conforme Claxton (2005), que cita quatro compartimentos como sendo principais no processo de aprendizagem. O primeiro é a *imersão*, isto é, o contato com o meio, no qual a aprendizagem se faz pela exploração, investigação e experimentação. Em seguida emana a *imaginação* e a capacidade da fantasiar, criar e explorar o mundo. No decorrer deste processo as *habilidades intelectuais da linguagem e do raciocínio* vão se desenvolvendo e, por último, há a *intuição*, designada para tratar de "processos mais suaves, mais receptivos, em que as ideias criativas são germinadas e desenvolvidas" (CLAXTON, 2005, p.19). Mas é importante ressaltar que não existe uma ordem ou uma sequência para o desenvolvimento destas habilidades, elas acontecem simultaneamente, uma a partir da outra. É como compará-la a uma árvore em desenvolvimento:

Primeiro, surge o tronco principal da "aprendizagem cerebral", que assimila padrões por meio da imersão na experiência. Desse tronco crescem, então, os brotos da imaginação, do intelecto e da intuição, e cada broto desenvolve-se em um galho importante da árvore do crescimento, aumentando sua própria coleção de ramos táticos mais específicos (CLAXTON, 2005, p.20).

As ferramentas de aprendizagem, em sua maioria, são encontradas no contexto social, em que são assimilados os valores, as estratégias e as maneiras de aprender na interação com os outros. O potencial de aprendizagem deve ser desenvolvido para capacitar as pessoas a lidarem com a complexidade que envolve o processo de aprendizagem, tornando-as 'bons aprendizes', isto é, pessoas que estejam dispostas e aptas a aprender. A sociedade contemporânea exige que as pessoas estejam preparadas para se reexercitarem, buscando constantemente investir no seu "capital cognitivo" e conhecendo suas próprias potencialidades e fragilidades (CLAXTON, 2005, p.180).

A ciência da aprendizagem diz que todas as pessoas podem se tornar 'bons aprendizes', por meio do desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem. Para isso é necessário oferecer uma aprendizagem que inclua o sentimento e a imaginação, a intuição e a experiência, as ferramentas externas e o meio cultural, assim como a compreensão deste processo. Claxton (2005) enumera alguns passos para se tornar um bom aprendiz: primeiramente, a imersão no meio, que permite uma relação direta com o outro e com a experiência, considerada a base da aprendizagem ao longo da vida. A resiliência, que é este controle emocional em relação ao novo,

ao estranho ou desconhecido, somado à motivação e persistência em aprender, também é muito importante. O desenvolvimento da linguagem e a desenvoltura em se comunicar, que expande a extensão das informações a serem aprendidas é outro dos passos, assim como a reflexão sobre o que se aprende e como se aprende, tendo a autoconsciência da sua própria aprendizagem. E a convivência com outras pessoas, possibilitando trocas de experiências e informações. Seguindo esses passos a sociedade terá uma gama de bons aprendizes.

Elaborando raciocínio semelhante ao mencionado por Claxton (2005), Portilho (2009, p.78) afirma que "aprender é fazer conexões entre informações, significando-as a partir da realidade, transformando-as em conhecimento". Ao aprender, o ser humano necessita desenvolver um conhecimento sobre si mesmo, organizar o que já aprendeu e o que ainda falta e procurar ter ciência dos mecanismos que utiliza para aprender. Para que este ser humano se destaque em relação aos demais, é necessário tomar consciência e desenvolver o controle de sua aprendizagem, e isto só é possível por meio do ensino metacognitivo, no qual o aprendiz precisa "aprender a aprender" e o professor precisa ensinar mais que conteúdos; ensinar meios para que ele busque o conhecimento, tornando sua aprendizagem significativa.

Verificou-se nesta seção que a aprendizagem é um processo complexo que vai muito além de armazenar informações e representá-las em sua mente. Segundo Pozo (2005, p.64), "aprender é adquirir e modificar as representações do mundo". As representações do mundo estão relacionadas com a cultura e o meio em que o ser humano está inserido. E é sobre isto que a próxima seção irá falar.

2.3 A CULTURA DA APRENDIZAGEM

Inicialmente é necessário compreender o conceito de cultura. Conforme menciona o historiador Williams (1992, p.10), o termo "cultura" se tornou um nome para configuração ou generalização do "espírito" que informava o "modo de vida global" de determinado povo, no fim do século XVIII, coexistindo com o uso antropológico e o sociológico que lhe é dado.

Geertz (1973) defende o conceito de cultura acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, como sendo essas teias e suas análises, uma ciência interpretativa, à procura do significado. Remete

ao exercício intelectual de decodificação de diferentes valores, ações, obras humanas, no sentido de apreendê-las no lugar e tempo históricos.

Todo indivíduo produz cultura. A própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a vida em sociedade fazem parte da cultura. O autor de um livro é um produtor cultural e o leitor, ao ler o livro, também, produzirá cultura. A cultura é um contexto, no qual os acontecimentos, os comportamentos, as instituições ou os processos podem ser descritos de forma inteligível, estabelecendo práticas sociais. As práticas sociais referem-se, além das instâncias oficiais de produção cultural, aos usos e costumes que caracterizam a sociedade, ou seja, aos modos que os seres humanos falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam etc. Geram também representações e padrões de vida cotidiana, a própria cultura (no sentido antropológico moderno). Ambas são sempre resultadas de determinadas motivações e necessidades sociais. Elas permitem examinar os objetos culturais produzidos, os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de seus costumes (GEERTZ,1973).

Claxton (2005, p.171) define cultura como "um grupo de pessoas que age como se compartilhasse algum conjunto de crenças comum". Ao tornar-se membro de uma cultura, a pessoa aceita uma determinada visão de mundo e passa a agir dessa maneira, bem como absorve as ferramentas de aprendizagem, as concepções e os valores incorporados no seu modo de atuar.

A sociedade atual chamada de sociedade do conhecimento está inserida na cultura da aprendizagem. Cultura permeada pela necessidade de aprender continuamente acompanhando as mudanças e o progresso da sociedade. Aprendizagem que seja significativa, que possibilite ao aprendiz desenvolver todas as suas habilidades e ensine-o aprender a aprender. Segundo Claxton (2005), para criar uma verdadeira sociedade da aprendizagem, é necessária uma nova concepção da mente humana e de seus potenciais de aprendizagem, tendo por base a aprendizagem da própria aprendizagem.

As mudanças aceleradas ocorridas nesta sociedade tão complexa exigem das pessoas novas formas de aprender, de adquirir conhecimento para que elas se adaptem às novas demandas ambientais geradas pela cultura. Esta nova cultura de aprendizagem pode ser definida "por uma educação generalizada e uma formação

permanente e massiva, por uma saturação informativa produzida pelos novos sistemas de produção, comunicação e conservação de informação, e por um conhecimento descentralizado e diversificado" (POZO, 2002, p.30).

A necessidade de formação permanente não se dá apenas na área educacional, mas sim em todos os âmbitos profissionais, já que existe um ritmo acelerado de inovações tecnológicas e um mercado de trabalho ativo e dinâmico obrigando as pessoas a aprender algo novo a todo instante. Pozo (2002, p.32) fala que "estamos na sociedade da aprendizagem. Todos somos, em maior ou menor grau, alunos e professores". A necessidade de aprender e de ensinar está presente em todas as esferas da atividade social.

Fica evidente que diante de tanta demanda de aprendizagem, abre-se uma lacuna entre o que realmente se aprende e o que é aprendido. A sensação é que cada vez se aprende menos, porque a exigência pela busca de novas aprendizagens está cada vez maior. Para minimizar essa sensação, é importante que o professor busque constantemente novas formas de focar a aprendizagem, utilizando estratégias variadas, não mais cabendo aquela educação reprodutiva e tradicional tão utilizada até mesmo nos dias atuais. Esta cultura de aprendizagem reprodutora precisa se transformar numa "cultura de compreensão, de análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos e não só do consumo, mediado e acelerado pela tecnologia, de crenças e modos de fazer fabricados fora de nós" (POZO, 2002, p.40). A aprendizagem e o ensino requerem uma mudança de papéis, fazendo com que o aprendiz tenha a consciência de que é responsável pela sua aprendizagem neste novo cenário cultural.

Vale destacar aqui as pesquisas desenvolvidas por alguns autores que trazem aspectos importantes para melhorar a aprendizagem e o ensino: Sternberg e Grigorenko (2003), que incentiva a aprendizagem por meio do desenvolvimento da inteligência plena, e Jensen (2011), que oferece sugestões para o enriquecimento do cérebro.

A inteligência plena é definida por Sternberg e Grigorenko (2003, p.16) como um "conjunto integrado de capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto social". É o desenvolvimento pleno de todos os processos que envolvem a aprendizagem, por meio de estratégias diferenciadas que contemplem este conjunto de capacidades composto pelo pensamento analítico, criativo e prático. Isso somado à capacidade de o indivíduo se

adaptar, modificar ou selecionar ambientes, bem como reconhecer suas forças e fraquezas para maximizá-las e compensá-las, resulta na inteligência plena.

Eric Jensen (2011) apresenta caminhos para os professores maximizarem o potencial de aprendizagem de seus alunos. Este autor afirma que o cérebro humano pode mudar de maneiras fantásticas, se souber como modificá-lo, para isso, é fundamental enriquecê-lo. O enriquecimento é aquilo que acontece no cérebro de alguém que se insere em um ambiente com oportunidades diferentes das de costume para explorar e crescer. Esse contraste com um ambiente mais rico é o princípio central para enriquecer o cérebro. "O enriquecimento é uma resposta biológica positiva a um ambiente de contraste, no qual mudanças mensuráveis, sinérgicas e globais ocorrem" (JENSEN, 2011, p.67). Ele traz sete fatores que contribuem para maximizar os efeitos do contraste: atividade física; aprendizados novos, desafiadores e significativos; complexidade coerente; baixos níveis de estresse; suporte social; boa alimentação e disponibilidade de tempo. O desenvolvimento adequado desses fatores irá colaborar para a aprendizagem.

Diante de todas estas colocações sobre a sociedade atual e as novas formas de aprender, fica evidente a necessidade de uma educação eficiente, integral, plena e absoluta. Sendo assim, o que fazer para que a educação seja significativa no século XXI? Edmund O'Sullivan (2004) propõe uma resposta para esta questão, no livro *Aprendizagem transformadora*, quando afirma: "Se estamos educando para um mundo que leva à extinção tantos seres vivos, precisamos repensar as forças mais profundas em ação em nossos programas educacionais" (O'SULLIVAN, 2004, p.19).

Segundo o autor, o que falta atualmente para educação é uma perspectiva abrangente e integrada, o que no passado foi identificado como Cosmologia - um ramo da filosofia que estuda a origem e a estrutura do universo. A cosmologia deve ser a base de um programa educacional que suscite uma visão ecologicamente sustentável da sociedade, uma visão planetária. A sociedade está vivendo uma época de transição e precisa de uma nova forma de pensar a educação que leve em conta o bem-estar dos seres humanos em harmonia com o planeta em que habitam.

O Quadro 1 apresenta como era a educação e como ela deverá atuar para estabelecer esta visão planetária, tão importante nesta sociedade atual, na qual o consumismo, o progresso e a globalização reinam.

Quadro 1 - A evolução da educação

Época	Centro unificador da educação	Atividades desenvolvidas
Período Medieval	Teologia	Preocupação com o céu
Séculos posteriores até o século XX	Humanidades, ciências e economia.	Centralizadas no desenvolvimento humano
Século XXI	Cosmologia	Bem-estar da Terra e do ser humano no seio da comunidade terrestre

Fonte: Elaborado pela autora com base em O'Sullivan (2004)

O'Sullivan (2004) afirma que a cidadania planetária fará uma transformação na educação e no mundo, tornando-o mais habitável para todos os seres vivos. Essa cidadania planetária implica trabalhar questões relacionadas à espiritualidade, ao senso de comunidade, ao pertencimento a um lugar no mundo, à diversidade, à inclusão, entre outras.

Nosso formidável desafio educacional é pensar uma "comunidade mundial" que respeite a diversidade dos povos de forma não dominadora e igualitária, e ir em sua direção. Esse é um dos maiores desafios educacionais que enfrentamos no mundo de hoje. Devíamos lutar, em âmbito planetário de envolvimento de nossa espécie, por uma comunidade que mantenha sua coesão sem entrar em colapso e sem apagar a diversidade humana (O'SULLIVAN, 2004, p.362).

O desejo de uma economia mundial global, de apenas uma única cultura, é uma verdadeira ameaça à sobrevivência do planeta. "A diversidade é um dos ingredientes necessários à espiritualidade saudável" (O'SULLIVAN, 2004, p.377). Cada sociedade possui os seus costumes, suas representações sociais, sua cultura, que deve ser respeitada por todos. Porém, todas as pessoas necessitam ter ciência que são membros de uma comunidade universal, da comunidade terrestre e, por isso, devem zelar pelo bem-estar do planeta e dos seres humanos.

2.4 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A APRENDIZAGEM

Nesta seção serão sintetizadas as informações abordadas no presente capítulo sobre a aprendizagem.

Figura 1 - Mapeamento sobre a aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM OLHAR PARA SUA HISTÓRIA, CONCEITO, FORMAÇÃO, FUNÇÕES, PESQUISAS E SUJEITOS ENVOLVIDOS

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

(MOSCOVICI, 1978, p.28).

3.1 AS REPRESENTAÇÕES: DO MENTAL AO SOCIAL

Os seres humanos possuem a capacidade de representar a realidade por meio de símbolos, ou seja, utilizam de objetos concretos ou imagens para representar sentimentos, ideias, sensações, atitudes, opiniões. Ao representar o objeto, o sujeito o substitui por um símbolo em sua mente. Por meio do pensamento, o objeto é reconstruído sob a forma de um conteúdo concreto, tomando um caráter figurativo e simbólico (VYGOTSKY, 2007).

O aspecto figurativo (imagem) é inseparável do aspecto simbólico, pois toda imagem está associada a um sentido e vice-versa. Por exemplo, ao entrar em um estabelecimento qualquer para utilizar o banheiro, podem-se visualizar duas placas com imagens que diferenciam o masculino e o feminino, as quais foram estabelecidas pela sociedade, como é o caso de bonecos, cores, objetos. Essas imagens referem-se a algo que foi elaborado por alguém (membros da sociedade) e representam o objeto (banheiro feminino e masculino).⁴ O aspecto simbólico implica a representação de um objeto, podendo este estar ausente em tempo real.

Ao simbolizar algo aparentemente estranho ou desconhecido, lhe é dado um significado, representando-o e tornando-o familiar. Essa capacidade de simbolizar vai se constituindo ao longo da vida. Um bebê, por exemplo, inicialmente imita os adultos ou outras crianças com quem convive.⁵ Segundo Vygotsky (2007, p.101), "as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades". Após os 18 meses de vida, a criança sai do plano

⁴ Vygotsky (2007) afirma que esses elementos são instrumentos que representam a ideia de algo e denomina-os de signos. Exemplos de signos: a escrita, o sistema numérico, placas de trânsito.

⁵ A imitação é o primeiro mecanismo utilizado pelo ser humano, para que as representações possam se manifestar, conforme afirma Jean Piaget (1975). Segundo Vygotsky (2007), a imitação é uma reconstrução individual daquilo que é observado no outro.

das imitações para entrar no mundo das imagens mentais e das representações. Ao longo do desenvolvimento, cada indivíduo passa a transformar as marcas externas (imitações, imagens) em processos internos chamados de processo de internalização; ou seja, deixam de necessitar dessas marcas e passam a utilizar signos internos, que substituem os objetos do mundo real e se tornam representações mentais. Por exemplo, ao pensar num animal de estimação (cachorro, gato, passarinho etc.), logo vem à mente uma imagem, algum tipo de representação que substitui o animal real fisicamente presente. Isto é possível pela internalização dos elementos que representam o conceito criado por determinada sociedade sobre os animais de estimação. Moscovici (2009, p.41) afirma que "ao criar representações, nós somos como artista, que se inclina diante da estátua que ele esculpiu e a adora como se fosse um deus".

A representação faz parte do processo do conhecimento e é uma construção composta por figuras/imagens e por expressões socializadas (símbolos), que permitem ver o mundo e operar sobre ele. Por exemplo, ao visualizar uma placa com a letra "E" e um risco vermelho, sabe-se que ela representa uma expressão que está socializada nesta cultura e que significa a proibição de estacionar em determinado local. Segundo Vygotsky (2007, p.xxvi), as representações ou os sistemas de signos (assim denominado pelo autor), "são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural". Se, no exemplo acima, a figura da placa não tivesse uma significação comum aos indivíduos desta sociedade, seria apenas uma letra com um traço vermelho.

Sobre o principal aspecto simbólico do ser humano, Vygotsky (2007) destaca a linguagem, que por sua vez, apresenta duas funções: a comunicação e o pensamento generalizante. Os seres humanos se comunicam de formas variadas. A linguagem nasce para que eles possam se comunicar e organizar o pensamento. Por meio da palavra passa a existir o pensamento. O seu uso implica a generalização do mundo e depende da cultura em que está inserida. A possibilidade de criar imagens, guardá-las e misturá-las com outras na mente, permite a comunicação e o raciocínio sobre o passado e o futuro. As representações são criadas neste processo de comunicação, nas vivências dos sujeitos que interagem entre si e com o meio em que estão inseridos. Em alguns grupos podem ser expressas por atitudes e antecipações de comportamento e, em outros, se trata de um conjunto de categorias de pensamento e de troca entre normas que são compartilhadas e divididas.

Cada sujeito está rodeado por palavras, ideias, imagens que penetram em seus olhos, sua mente, às vezes até sem que percebam, como é o exemplo das propagandas que induzem a comprar até mesmo o que não é necessário naquele momento. Os seres humanos, ao interagirem uns com os outros, se comunicam e estabelecem representações que penetram umas nas outras, se mesclando e permeando relações comuns para a sociedade em que estão inseridos (MOSCOVICI, 2009).

Para compreender as Representações Sociais, teoria formulada por Serge Moscovici (1961-2012), será abordada um pouco sobre a sua história.

3.2 O OLHAR PARA A HISTÓRIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Representação Social teve origem na França em 1961, com os estudos do psicólogo social Serge Moscovici (1978), que realizou uma pesquisa na sociedade francesa intitulada *La psychanalyse – Son image ET son public* (A psicanálise, sua imagem e seu público). Seus estudos foram realizados com base na psicologia social e nas representações coletivas de Émile Durkheim, que apresentou tal conceito por volta de 1897. Na busca da compreensão da teoria das Representações Sociais será evidenciado o caminho que Moscovici percorreu da psicologia social e das representações coletivas até as representações sociais.

De acordo com Moscovici (2009, p.146), "a psicologia social é uma ciência do comportamento – a ciência do comportamento social". A psicologia social estuda os processos simbólicos, tendo como objeto central a estrutura, gênese e função das ideologias e comunicações. Ela atua nos processos culturais que são responsáveis pela organização do conhecimento em uma sociedade, pelo estabelecimento das relações interindividuais e pela formação dos movimentos sociais, nos quais os homens agem e interagem e criam uma realidade social comum com suas normas e valores. Para isso, é importante o estudo do comportamento social, que expressa um código de sistema de valores e uma forma de linguagem, criados nas relações sociais.

A psicologia social trazida por Moscovici (2009, p.150) agrupa conceitos sociológicos e psicológicos. O seu interesse está nos "fenômenos globais, que resultam da interdependência de diversos sujeitos em sua relação com um ambiente comum, físico e social". Para ele, a tríade Sujeito-outro-Objeto é essencial nos processos de interação.

O psicólogo social Enrique Pichon-Rivière (1998, p.165) refere-se à psicologia social como sendo "a ciência das interações voltada para uma mudança social planejada" e aborda o sujeito imerso em suas relações diárias. O seu objeto de estudo é a relação entre estrutura social e configuração do mundo interno do sujeito. Ele traz o conceito de "ECRO" (esquema conceitual, referencial e operativo) para o trabalho com grupos, no qual as técnicas empregadas consistem em criar, manter e fomentar a comunicação, que adquire um desenvolvimento progressivo em forma de espiral, fazendo com que o grupo aprenda e se comunique. O esquema referencial é o conjunto de conhecimentos, atitudes, que cada pessoa tem em sua mente e com o qual trabalha na relação com o mundo e consigo mesmo. Durante esta pesquisa, utilizou-se este esquema com as professoras nos encontros reflexivos, objetivando uma tomada de consciência e reflexão sobre sua prática.

ECRO grupal é o grau de integração e organização de um conjunto de pessoas que entram em interação entre si. A construção de um ECRO grupal implica um processo de aprendizagem. Segundo Pichon-Rivière (1998, p.140), "cada integrante leva ao grupo um esquema de referência, e, sobre a base do denominador comum destes sistemas, irá se configurar, em sucessivas 'voltas em espiral', um ECRO grupal". Na teoria dele sobre processo grupal, as representações do mundo são formadas a partir da introdução das primeiras experiências de interação com aqueles que os cercaram no momento do nascimento e nos primeiros anos de vida. O mundo ou grupo interno é social e singular. O sujeito vive no interjogo dos grupos internos e externos; os vínculos estabelecidos são internalizados e formam o grupo interno por meio do qual se interage com o exterior e, no entanto, o mesmo grupo interno é modificado por essas novas interações. O mundo interno é constituído por representações dos vínculos externos que se apresentam como modelos internos de apreensão e de atuação no mundo. São as chamadas matrizes de aprendizagem, ou seja, desse modo, no mundo interno surgem esquemas de relação com o mundo externo e que são também os esquemas que permitem a aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem resulta de uma reconfiguração de esquemas internalizados de apreender o mundo.

Pichon-Rivière (1998) é citado por alguns motivos que justificam a escolha de incluí-lo nesta dissertação: além de ser um psicólogo social, assim como Moscovici (1978, 2009), também traz a questão da aprendizagem e seu estudo foi utilizado como referencial teórico na organização dos encontros reflexivos realizados nesta pesquisa, o qual será detalhado no capítulo 5. Ao ler sua obra: *O processo grupal*

(1998), ficaram evidentes as diversas semelhanças com Moscovici, no que se refere à aquisição de representações e interações com o meio social.

3.2.1 Representação coletiva e representação social

Serge Moscovici (1978) realizou sua pesquisa sobre a Teoria das Representações Sociais partindo dos estudos sobre representações coletivas do sociólogo Émile Durkheim. Porém, foi apenas nos anos 80 que a teoria se solidificou e tornou-se referência nos estudos contemporâneos. Apesar de Moscovici (1978) ter iniciado seus estudos com base nas representações coletivas, as representações sociais diferem em diversos aspectos destas, as quais serão destacadas no presente texto.

Émile Durkheim (1999) foi considerado o pai da sociologia e procurou discutir as representações na coletividade. As representações coletivas são uma classe geral de crenças e mitos, as quais são compostas pelas experiências e sabedoria acumuladas pelas gerações e elaboradas pela sociedade. Expressam a maneira pela qual "a sociedade no seu conjunto representa pra si os objetos da experiência" (DURKHEIM, 1999, p.174).

A primeira regra do método de Durkheim (1999) foi tratar os fatos sociais como coisas exteriores aos indivíduos. Ele definiu e separou os campos de conhecimento das representações, cabendo à psicologia cuidar das representações individuais e à sociologia, das representações coletivas. O objetivo desta separação seria o de ter um controle sobre o todo, pois as representações individuais poderiam ser perigosas à ordem social por serem subjetivas a cada indivíduo. As representações individuais foram consideradas como um processo puramente psíquico, um conjunto de traços mentais e emocionais, ou seja, se referiam à consciência de cada um, à personalidade. E as representações coletivas se referiam ao conjunto de crenças e sentimentos comuns aos membros de uma determinada sociedade, possuindo características de impessoalidade e de permanência, permitindo a harmonia e a ligação entre os indivíduos. As representações coletivas eram consideradas mais estáveis do que as individuais, pois o indivíduo é sensível a qualquer mudança ocorrida no seu meio e, para afetar a sociedade, precisa haver um acontecimento grave. As representações coletivas independiam das condições particulares de cada indivíduo, elas permaneciam e, segundo Comte e Durkheim (1973, p.342): "são a mesma no norte e no sul, nas grandes e pequenas cidades, nas diferentes profissões [...] Não muda a cada

geração, mas, ao contrário, liga umas às outras as gerações sucessivas. Portanto, é completamente diversa das consciências particulares".

Essa forma permanente das representações coletivas é criticada por Moscovici (2009), que apresenta as representações sociais como dinâmicas, em constante transformação, conforme as demandas da sociedade. Ele afirma que as representações coletivas são formas estáveis de compreensão e constituem-se num conjunto de fenômenos psíquicos e sociais, podendo ser chamados de crenças, mitos etc. Já as representações sociais constituem-se num conjunto de conceitos e ideais originados na vida cotidiana por meio das comunicações interpessoais que criam tanto a realidade quanto o senso comum. As representações sociais fazem parte das sociedades porque, independente do futuro das ciências, sempre existirão e irão se transformando com o intuito de permear o meio social, integrando a vida em comunidade. Já o mito é considerado uma forma primitiva de ver o mundo. Moscovici (1978, p.44) faz o seguinte esclarecimento:

Enquanto que o mito constitui, para o chamado homem primitivo, uma ciência total, uma "filosofia" única em que se reflete sua prática, sua percepção da natureza, das relações sociais, para o chamado homem moderno a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências.

O mito, para Moscovici (1978), é um senso comum passado de geração a geração o qual deve ser aceito como imutável, sem variável explicativa e sem possibilidade de renovação. Já a representação social atende a todos os processos da sociedade, nos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam partes da vida comum. Assim, fica consolidado que, apesar de Moscovici (1978) ter iniciado sua teoria sustentada em Durkheim, ambas as teorias possuem divergências que não podem ser desconsideradas.

Moscovici (2009) interessou-se em explorar a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa diversidade reflete uma heterogeneidade de representações, que para serem incorporadas necessitam se tornar familiar, ter um sentido. A busca pelo sentido ou para torná-la familiar constitui a base da representação social. Por exemplo: com o aparecimento da AIDS e o inicial desconhecimento da sua forma de contágio, a sociedade passou a excluir os portadores do vírus com medo de ser infectada. Foi um momento de tensão para a sociedade que não sabia como lidar com tal situação e criou uma discriminação aos portadores da doença, excluindo-os

de qualquer contato físico e dos ambientes públicos. Era algo desconhecido, não familiar, que estava surgindo e que perdurou assim por vários anos. Atualmente, há a comprovação científica da forma como se transmite a doença, ela tornou-se familiar para a sociedade e foi incorporada às representações sociais. Os portadores da doença já podem levar uma vida normal e circular pela sociedade sem medo de transmitirem-na para as outras pessoas. Essas representações dependem, assim, do pensamento que cada grupo tem a seu respeito.

O processo de construção de uma determinada representação social não é tão simples e implica a combinação de múltiplos fatores. São formadas, em parte, por elementos históricos e culturais. São históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, sendo desenvolvidas ao longo da vida. São culturais na interação do sujeito com o seu meio social e podem fazer com que as pessoas cedam diante dos seus hábitos individuais, transformando o seu conhecimento do mundo. Ela se torna social na medida em que define um grupo pela visão que ele tem do mundo e expressa a relação deste sobre um objeto socialmente valorizado, podendo, assim, diferenciar um grupo do outro. A socialização produzida nessas representações oferece um conjunto de imagens (elementos figurativos) e um sistema de significações (elementos simbólicos) valioso que consolida a estrutura interna do grupo. Ao dizer que "as representações são sociais, nós estamos dizendo que elas são simbólicas e que possuem tanto elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos" (MOSCOVICI, 2009, p.105).

Qualificar uma representação em social equivale dizer que ela é produzida a partir de uma memória coletiva e compartilhada numa linguagem comum entre seus membros. Sua principal função é a de contribuir para "os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais" (MOSCOVICI, 1978, p.77). Ela surge quando a comunicação de conhecimentos submerge as regras e normas concedidas pela sociedade, a qual é determinada por processos de produção e de consumo, pelos rituais, símbolos, instituições, normas e valores próprios, condensando uma reflexão coletiva, diversificada e difusa. Uma representação social é construída para resolver problemas, dar forma às interações sociais, fornecer moldes à conduta etc. Os fenômenos sociais são a base do seu funcionamento e dos processos essenciais que operam dentro dela.

A representação social, apesar de parecer comum, é complexa na sua essência. Moscovici (1978, p.41) expõe essa dificuldade afirmando que "a realidade das

representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito". Pensando nessa complexidade, vale refletir sobre o seu conceito, que será explicitado na próxima seção.

3.3 A BUSCA PELO CONCEITO

Moscovici (2009, p.21) afirma que a representação social pode ser vista como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.⁶

Assim, as representações sociais permitem verificar como se formam os conhecimentos de determinados grupos. Constituem-se de atitudes, imagens, opiniões, informações e linguagens que simbolizam atos e situações que as tornam comuns e são vista como uma maneira de interpretar e de pensar a realidade cotidiana. Moscovici (1978, p.26) apresenta as representações sociais como sendo "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". Esse conhecimento é considerado particular, pois depende da formação dos fenômenos de natureza social e psicológica de cada grupo e se dá por meio de uma rede de significados criada segundo o conjunto de valores que se impõe na sociedade. O conhecimento é sempre produzido pela interação e comunicação entre as pessoas. Com esse conhecimento, o indivíduo compreende a realidade física e social que o cerca, inserindo-se no grupo, estabelecendo trocas, inventando e diferenciando os objetos sociais ou as representações sociais de outros grupos.

As pessoas estão cercadas por palavras, ideias e imagens que penetram em seus olhos, ouvidos e mente, até mesmo sem saber ou notar, intervindo na atividade cognitiva. Pensando nisso, Moscovici (2009) traz duas funções básicas das representações sociais:

- "Elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram" (MOSCOVICI, 2009, p.34). Isto é, as representações dão uma

⁶ MOSCOVICI, Serge. **Social Influence and Social Change**. Londres: Academic Press, 1976. p.xiii.

forma aos objetos, tornando-os uma realidade a ser compartilhada por um determinado grupo de pessoas.

- São prescritivas, ou seja, se impõem sobre as pessoas como uma força irresistível. Segundo Moscovici (2009, p.36), "essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado". As representações são transmitidas, elaboradas e partilhadas por muitas gerações, penetrando e influenciando a mente de cada um, sem que sejam pensadas. São impostas como produto das elaborações e mudanças realizadas ao decorrer do tempo.

Ao se colocar um signo convencional na realidade e ao prescrever o que é possível perceber e imaginar, as representações se constituem reais, concretas e se mostram como se fossem realidades inquestionáveis. Pode-se afirmar que as representações têm vida própria, circulando, se encontrando e mudando durante o decurso da vida, desaparecendo para o nascimento de novas representações. Conforme Moscovici (1978, p.41), as representações sociais "circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano".

Abric (1994), partindo inicialmente das contribuições de Moscovici, definiu que as representações sociais possuem quatro funções essenciais no que se refere a sua abrangência e ao seu campo de ação nos grupos sociais:

- Funções do saber: definem um quadro de referência comum que lhes permite compreender e explicar a realidade;
- Funções identitárias: definem a identidade e permitem a proteção das especificidades dos grupos, elaborando uma identidade social e pessoal;
- Funções de orientação: precedem e determinam as condutas, as práticas e as estratégias cognitivas adotadas, bem como selecionam e filtram as informações, servindo como guia dos comportamentos;
- Funções justificatórias: justificam e legitimam tomadas de posição e comportamentos adotados.

Sob essa perspectiva trazida por Abric (1994), para designar um atributo social à representação, não basta delimitar os sujeitos ou grupos que partilham de

sua construção, mas é preciso compreender suas funções, seu papel e seu campo de ação.

Pierre Bourdieu (1930-2002), um sociólogo francês que pesquisou a realidade escolar francesa e trouxe um novo modo de interpretação da escola e da educação, é referenciado neste estudo por contribuir na análise dos diferentes pontos de vista das pesquisadas em relação ao ser docente. Bourdieu (1998, p.191) anuncia o *habitus* como sendo um "sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes". Assim, o *habitus* pode ser considerado como uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorpora aos indivíduos. Tem relação com o ser, o que faz a pessoa social, marcando sua posição e definindo seu lugar. Produz história e práticas coletivas e está articulado com o contexto cultural. Depende da inter-relação social e é uma constituição identitária, uma síntese das experiências vividas, um conjunto resultante das relações do indivíduo com os objetos que o cercam. Nesse sentido, pode-se salientar que as professoras expressam as representações no interior do campo de produção – no caso desta pesquisa, o CMEI – que configura uma estrutura estruturada (um *habitus*) e uma estrutura estruturante (as possibilidades para instituir um novo *habitus*).

Ao relacionar as representações sociais com o *habitus*, afirma-se que ambos expressam um conjunto dinâmico de produção de comportamentos e de relações com o meio, determinando as comunicações por meio dos valores e das ideias presentes no grupo e regendo as condutas desejadas e permitidas. Para exemplificar, vale destacar a utilização da nomenclatura "tia e professora" no local da realização desta pesquisa. As professoras, levadas pelas novas teorias educacionais, não concordam que as crianças chamem-nas de "tia", o correto é "professora", mas permitem que utilizem este termo para as educadoras⁷ e demais funcionários da escola. Isso remete à diferenciação entre professora e educadora, marcando sua posição de superioridade e constituindo-se em um *habitus*, um campo de forças, que permeia o

⁷ O termo "educadoras" refere-se às profissionais que atuam nos CMEIS auxiliando as professoras, porém não necessitam ter a formação superior e trabalham num período integral, permanecendo 8 horas no trabalho. As professoras necessitam de formação superior e atuam no período de 4 horas.

trabalho destas profissionais deste Centro de Educação Infantil. Esse *habitus* pode ser transformado, mas depende não apenas das pessoas envolvidas, mas também "do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento, em um campo determinado" (BOURDIEU, 1997, p.63).

Ao pensar no funcionamento da escola, observa-se que ela viabiliza um determinado estilo comunicativo vital para a vida social, fazendo parte de uma prática cultural na qual a comunicação é essencial. É um local de produção de cultura e fixa naqueles que a compõem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter, como também suas ações. Junto com esses comportamentos, existe uma maneira própria de comunicação que jamais se reduz à mera transmissão de informações, ela a traduz e a interpreta, transformando-se conforme suas regras e seus valores. Essa comunicação tem o propósito de fornecer elementos para nomear e classificar os vários aspectos do mundo e da história individual e social do sujeito. As representações sociais permitem ouvir a voz dos sujeitos e identificar sua forma de pensar e agir, com o intuito de desvendar como os grupos constroem esse mundo em comum, mesmo com a diversidade dos indivíduos, de atitudes e fenômenos imprevisíveis (MOSCOVICI, 1978).

Seguindo a mesma linha de pensamento de Moscovici, Denise Jodelet (2001) foi quem trouxe para o Brasil esta teoria e mantém uma relação privilegiada nos estudos das representações sociais. Jodelet (2001, p.22) aborda que a representação social é "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Segundo ela, as representações sociais são conhecimentos advindos da prática, que envolvem o sujeito em interação com o contexto em que está inserido, e que permitem tanto a comunicação entre os indivíduos, servindo para que eles se posicionem em relação ao mundo, quanto a compreensão e explicação da realidade, orientando os comportamentos e as práticas sociais, definindo, assim, a identidade social, as tomadas de decisões e os comportamentos dos envolvidos. É um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado porque se constrói nas relações do sujeito com a realidade que o cerca, como produto e processo de uma

elaboração psicológica e social do real. Nas palavras de Denise Jodelet⁸ (*apud* MOSCOVICI, 2009, p.21), "a representação é uma forma de conhecimento prático conectando um sujeito a um objeto".

As representações sociais guiam os comportamentos e a compreensão do mundo, bem como explicam o comportamento passado e predizem o comportamento futuro. Elas renovam o senso comum, que está continuamente sendo criado e recriado nas sociedades, moldando a realidade e modificando o comportamento em relação a ela. Entende-se por senso comum, "algo que é compartilhado de uma maneira mais igualitária que qualquer outra coisa no mundo" (MOSCOVICI, 2009, p.134). Mas vale salientar que as representações sociais vão além deste senso comum, desta sabedoria popular, elas reproduzem o dado externo somente após remodelá-lo ou reconstruí-lo mediante seus valores e suas regras, resultando na determinação dos comportamentos.

Em todos os momentos algo que é presente se modifica e algo que parece estranho ou distante, se torna presente. Seu papel é tornar familiar o que é exterior ao grupo, na medida em que este se relaciona com objetos ou situações de interação social. Compete às representações sociais diminuir essa estranheza, introduzindo algo que está ausente ou estranho no meio comum, transformando o objeto em algo familiar. O princípio básico de todas as representações sociais é "tornar familiar, algo não familiar ou a própria não familiaridade" (MOSCOVICI, 2009, p.20). Ao tornar o estranho familiar, as representações se desfazem para se constituir novamente, percorrendo um caminho inverso, voltando mais uma vez a serem produzidas. O não familiar ao mesmo tempo em que atrai e intriga as pessoas, chocam-nas e as obrigam a tornar explícitos os pressupostos básicos do consenso. Assim, as representações são o produto da busca em tornar o não familiar algo comum, integrando-as no nosso mundo mental e físico, que é enriquecido e transformado. Esta produção nem sempre é consciente, pois as imagens que tornam o não familiar comum, remetem ao que já se conhece, dando a impressão de algo já visto.

Ao estudar uma representação social é necessário descobrir a característica não familiar que a motivou. Esta tarefa não é tão simples quanto parece. Para transformar palavras, conceitos ou ideias não familiares em comuns, usuais, é

⁸ JODELET, Denise. Représentations sociales: um domaine em expansion. In: JODELET, Denise (Ed.). **Représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p43.

necessário dar-lhes uma aparência familiar. Mas como fazer isso? Para o não familiar começar a fazer parte do mundo familiar, é necessário passar por dois processos do pensamento que são considerados fundamentais na formação das representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

Na busca de tornar familiar o desconhecido, é necessário somar as experiências e memórias comuns ao grupo, extraíndo delas as imagens, as linguagens e os gestos necessários. A ancoragem e a objetivação são processos mentais que constituem as representações sociais: na ancoragem a representação é internalizada, dirigida para dentro do sujeito que a classifica e nomeia os objetos, pessoas e acontecimentos; e na objetivação a representação é explicitada para fora (para os outros), reproduzindo conceitos e imagens no mundo exterior (MOSCOVICI, 2009).

▪ **A ancoragem**

É o processo no qual a sociedade converte o objeto social num instrumento que ela pode dispor, transformando-o num saber útil para todos. Permite compreender o modo como os elementos representados contribuem para modelar as relações sociais e as manifestam. É a base social das representações e está vinculado às crenças, aos valores e saberes que preexistem e dominam o grupo.

Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, é reduzir as ideias estranhas em categorias e imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. As coisas que não são classificadas são estranhas e são mantidas distantes, resultando numa certa resistência que impede sua descrição e sua avaliação. Quando ela é colocada numa determinada categoria e é nomeada, supera essa resistência e torna-se algo que pode ser classificado, comunicado, imaginado e representado no mundo familiar. O processo de representação envolve basicamente os fenômenos de avaliar, classificar e categorizar seres, objetos e acontecimentos. Ao categorizar algo, estabelece-se uma relação positiva ou negativa com ele, dependendo das representações anteriores já existentes na memória da pessoa. Conforme Moscovici (2009, p.63), "classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe". Geralmente a classificação é realizada por meio de comparações com um modelo previamente aceito anteriormente pelo grupo. É impossível classificar sem dar nomes, pois o que não é nomeado torna-se incomunicável, incerto, confuso; e é na classificação daquilo que parece estranho, que se consegue imaginá-lo e

representá-lo, tornando-o comum, definindo-o como normal ou anormal, correto ou distinto das normas. Um exemplo de ancoragem remete à época da escravidão, quando os negros não tinham outra opção de vida senão a estipulada pelos homens brancos. Eles eram ancorados à escravidão. Esta nomenclatura "escravo" foi abolida há muito tempo, porém os negros sofrem discriminações até hoje, sendo-lhes conferidos mais trabalhos braçais do que intelectuais; vivendo como seres inferiores aos brancos e, muitas vezes, marginalizados pela sociedade.

Para representar uma realidade é necessário nomeá-la, dizendo que algo é isso ou aquilo, até mesmo inventando palavras, estabelecendo um consenso, tornando-a comum. Assim, é dada uma identidade social ao que não estava identificado. O objetivo de se nomear e classificar é "facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões" (MOSCOVICI, 2009, p.70). Para realizar a interpretação, é necessário criar categorias, referências, nomes que se integrem aos conceitos predeterminados. Nesta direção pretende-se ancorar esta pesquisa, explorando as interpretações realizadas.

▪ **A objetivação**

A objetivação mostra como os elementos representados se integram a uma realidade social. É um dos processos constitutivo das representações que torna real um conceito, associando os signos às imagens concretas, dando significado a elas. "Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando certa distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo" (MOSCOVICI, 1978, p.111). Ao objetivar, o universo desconhecido torna-se familiar, naturalizando-o e classificando-o. É um processo de consolidação dos elementos figurativos que se transformam em elementos comuns. Contribui simultaneamente para edificar o núcleo imaginário da representação e a realidade social. Moscovici (1978) também apresenta como uma "coisificação – a conversação de ideias em coisas localizadas fora da mentalidade individual" (p.112). Em outras palavras, objetivação constitui um processo pelo qual se dá forma a algo abstrato, materializando-o para a realidade, tornando a imagem algo concreto. Para exemplificar, pode-se observar a imagem de Deus – abstrata – que é materializada como uma representação de Pai – imagem concreta.

A objetivação é um processo dialético e pode ser percebida mais claramente que a ancoragem, pois "une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a

verdadeira essência da realidade" (MOSCOVICI, 2009, p.71). O resultado da objetivação é tornar comum o que não era familiar para as gerações passadas. Nosso ambiente é composto de imagens que são acrescentadas ou modificadas com o passar do tempo, descartando-se algumas e adotando outras. Um exemplo é o uso do telefone celular atualmente incorporado à vida da maioria das pessoas desde o nascimento, fato que há duas décadas não ocorria. O fácil acesso para adquiri-los e a variedade de modelos e tamanhos ofertados fizeram com que o seu uso ultrapasse o dos telefones fixos e sua utilização é feita desde as pessoas mais pobres até crianças. A sociedade incorporou a ideia do uso do celular em seu dia a dia e tornou-a familiar e comum a todos.

Para Moscovici (2009, p.72), "objetivar é descobrir a qualidade de uma ideia; é reproduzir um conceito em uma imagem". As imagens, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam e são integradas num "padrão de núcleo figurativo" (MOSCOVICI, 2009), que é um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias. A sociedade, em sua hierarquia, seleciona os termos mais conhecidos para serem representados dando-lhes poderes figurativos de acordo com suas crenças, normas, valores e também pelo seu estoque de imagens preexistentes. A partir do momento em que a sociedade aceita um determinado paradigma ou núcleo figurativo, ela começa a utilizar com maior facilidade as palavras que se referem a ele, em várias situações sociais, para compreender os outros e a si mesmo. A imagem, assim, deixa de ser um signo e torna-se uma réplica da realidade, essencial para a comunicação e compreensão social.

Cada cultura possui maneiras diferentes para transformar suas representações em realidade, primeiramente ancorando e, em seguida, objetivando o que encontram, utilizando a linguagem para personificar sentimentos, classes sociais, poderes e até mesmo a própria cultura:

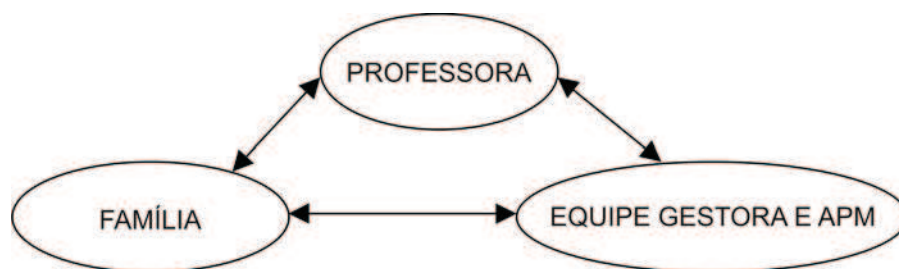
Nessas circunstâncias, a linguagem é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, ao mesmo tempo que nos possibilita avaliar esse objeto ou pessoa, como se estes objetos não fossem distintos da realidade, como se fossem coisas reais (MOSCOVICI, 2009, p.77).

A linguagem exprime a maneira pela qual a sociedade representa para si sua cultura e expressa os seus conceitos, formando um sistema de representações

sociais que transforma "palavras em carne, ideias em poderes naturais, nações ou linguagens humanas em uma linguagem de coisas" (MOSCOVICI, 2009, p.78). Sua função representativa é expressar inicialmente a imagem e depois o conceito, como realidade. Pozo (2005) afirma que "a carne se faz verbo" por meio dos processos pelos quais as representações transformam-se em verdadeiro conhecimento. Para isso, é necessário dispor de todos os processos específicos da mente humana somados ao sistema cultural em que estão inseridos.

Como se observou neste texto, a cultura ou o meio social do qual o sujeito faz parte afeta diretamente na construção das suas representações sociais, daí surge o motivo para destacar a Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011), explicitando como os vários sistemas de uma sociedade colaboram para essa construção. Vale salientar que nesta pesquisa levantou-se a representação social da professora sob diferentes olhares. A Figura 2 mostra esses diferentes olhares que compõem esta pesquisa: o olhar da professora sob si mesma, o olhar da equipe gestora (coordenadoras pedagógicas e diretora), da família responsável pelas crianças que frequentam o CMEI e da representante da APM sob a professora de Educação Infantil.

Figura 2 - A tríade dos diferentes olhares desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

3.4 A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A TRÍADE PROFESSORA – COMUNIDADE – FAMÍLIA

Para justificar a inclusão das representações sociais da família e da comunidade escolar em relação à professora, será utilizada a Teoria da Bioecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011, p.278), que é definida como: "a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano em desenvolvimento e as mudanças dos ambientes imediatos e amplos em que a pessoa em desenvolvimento

vive". O desenvolvimento do indivíduo diz respeito à continuidade e mudanças nas características biopsicológicas no decorrer das suas vidas, passando por gerações e tempos históricos, podendo ser individualmente ou em grupo. É um processo gradativo que ocorre de forma regular durante um período extenso de tempo, na interação mútua entre as pessoas e os ambientes, e isso é denominado por Bronfenbrenner (2011) como processo proximal. O desenvolvimento humano, para o autor, é o resultado de uma função conjunta entre *processo proximal*, as características próprias da *pessoa*, o *contexto* em que ela está inserida e a frequência de *tempo* na qual a pessoa esteve exposta àquele processo e (ou) ambiente (por exemplo, a quantidade de horas que uma criança passa na escola ou explorando um ambiente enriquecedor). Este é o modelo de desenvolvimento trazido pelo autor, o qual leva em consideração os quatro aspectos: Pessoa – Processo – Contexto – Tempo (PPCT); e permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do meio ao qual pertence como fatores determinantes da construção do indivíduo e de suas representações. Mostra-se útil para esta pesquisa, por considerar aspectos do contexto escolar, as relações e as pessoas nele inseridas como relevantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo ao longo da vida.

A pessoa interage com os outros e com os objetos ao seu redor desde o seu nascimento. Nos primeiros anos de vida essas interações se dão em ambientes familiares. O principal contexto de desenvolvimento da criança pequena tem sido historicamente, a família, sendo esta afetada direta e indiretamente por outros contextos da sua cultura. Bronfenbrenner (2011, p.277) aborda a família como "o coração de nosso sistema social". A família fornece as condições de desenvolvimento mais importantes para transformar uma criança em um adulto saudável. Cada cultura apresenta diferentes possibilidades para o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, evidenciando que o contexto é um dos elementos que influenciam o desenvolvimento humano. Assim,

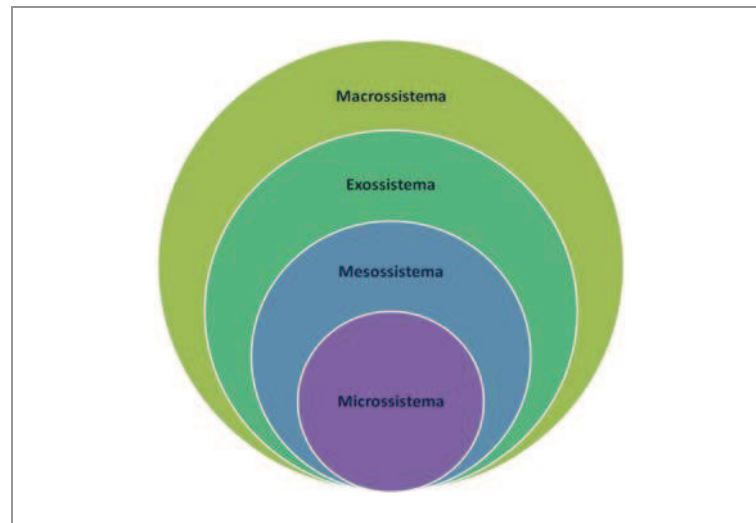
como um conjunto de bonecas russas, os contextos do desenvolvimento humano funcionam um encaixado no outro, cada um expandindo em direção ao maior, mas também contendo o menor. Os contextos também influenciam e são influenciados simultaneamente uns pelos outros. Assim, o contexto familiar se encaixa dentro do bairro, o bairro dentro da cidade, do trabalho, do governo e todos os contextos dentro de um amplo contexto da cultura. Qualquer fator que influenciar algum contexto maior influenciará, também a unidade íntima, a família (BRONFENBRENNER, 2011, p.278).

Para Pichon-Rivière (1998, p.63), a família pode ser definida "como uma estrutura social básica, que se configura pelo interjogo de papéis diferenciados (pai, mãe e filho), podemos afirmar que a família é o modelo natural da situação de interação grupal". E complementa falando que é impossível imaginar alguma organização social desprovida de uma estrutura familiar, a qual constitui fator indispensável de toda organização social, desde a mais rudimentar, através da história do homem. A família adquire esta significação porque, mediante seu funcionamento, fornece subsídios para a "definição e conservação das diferenças humanas, dando forma objetiva aos papéis distintivos, porém mutuamente vinculados, do pai, da mãe e do filho, que constituem os papéis básicos em todas as culturas" (PICHON-RIVIÉRE, 1998, p.62).

Segundo Bronfenbrenner (1996, p.104), "além do lar familiar, o único ambiente que serve como contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a instituição infantil". Ao ingressar na escola, as relações sociais da criança se ampliam e novas situações e pessoas são introduzidas para ela, bem como para a sua família. Tanto o seu ambiente em casa como o escolar são modificados a partir das contribuições das pessoas envolvidas neste processo, sendo incorporados diferentes crenças, valores, hábitos, formas de se relacionar e se desenvolver. Os processos que ocorrem na família e na escola e as relações estabelecidas em cada ambiente contribuem e influenciam o rumo do seu desenvolvimento. Esse ambiente faz parte de um conjunto de estruturas concêntricas, que contêm as pessoas em desenvolvimento, interagindo com o ambiente em transformação no qual estão inseridas, influenciando e sendo influenciadas por ele. Nesta pesquisa o foco está nas professoras com seus contextos vivenciais, pois é relevante observar como se processam as interações no ambiente escolar, com a família e com a sociedade e como tais relações interferem na sua atividade docente e no seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Assim, Bronfenbrenner (2011) traz um conjunto de sistemas que se encaixam, expandindo do menor ao maior. Esse conjunto de sistemas ou ambientes foram separados pelo autor desde os mais imediatos, nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, até os mais longínquos, nos quais a pessoa nunca esteve, mas que influenciam o curso do desenvolvimento. Eles estão interligados, sendo influenciados e influenciando uns aos outros, e foram denominados como: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. A Figura 3 representa a ligação existente entre esses sistemas.

Figura 3 - Ilustração das estruturas da teoria bioecológica do desenvolvimento humano



Fonte: Organizado pela autora, com base em Bronfenbrenner (2011)

O *microsistema* é a estrutura mais imediata do ambiente ecológico. Ele compreende o local no qual a pessoa vive diariamente e estabelece suas relações interpessoais e o contato "face a face" (BRONFENBRENNER, 1996). É neste contexto que se constituem os processos proximais. Faz parte desta estrutura a família, a qual possui um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças. Segundo Bronfenbrenner (2011, p.279), "a família é o mais humano, o mais poderoso e o sistema mais econômico conhecido para tornar e manter os seres humanos mais humanos".

A segunda estrutura é o *mesossistema*, que envolve contextos microssistêmicos e as inter-relações entre esses diferentes microsistemas. Nesse contexto cada vez que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente, ele é ampliado. Os processos vivenciados em diferentes ambientes nos quais as pessoas convivem, são interdependentes e influenciam-se mutuamente. Por exemplo: as professoras são influenciadas e também influenciam seus alunos e a família deles, ou seja, o trabalho docente influencia a família e ao mesmo tempo é influenciado por ela. Por isso é fundamental, nesta pesquisa, analisar o olhar da família sobre as professoras, o qual contribui para constituição das suas representações sociais.

A terceira estrutura, o *exossistema*, também influencia e é influenciado pelo que acontece no micro e no mesossistema. Envolve os ambientes que as pessoas não frequentam, mas que influenciam diretamente o seu desenvolvimento, como, por

exemplo, a atividade profissional dos pais na vida das crianças, a comunidade em que a família e a escola estão inseridas.

O *macrossistema* não é um ambiente específico, mas sim o conjunto das crenças, valores, hábitos, religiões, formas de governo, práticas familiares, concepções e estilos de vida num dado momento histórico, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas que influenciam seu desenvolvimento. É algo dinâmico, em constante movimento e que movimenta os outros sistemas, podendo ser modificado com o tempo e com as circunstâncias.

Tendo como foco desta pesquisa a professora de Educação Infantil, é necessário levar em consideração os vários sistemas que influenciam o seu trabalho e permeiam as suas representações sociais. Principalmente, porque a Educação Infantil é o segundo microsistema inserido na vida das crianças e envolve a presença constante da família, influenciando diretamente o trabalho docente. Porém não é apenas a família que gera esta influência, todo o sistema em que a escola está inserida e a comunidade da qual faz parte contribuem para constituição das representações sociais das professoras e precisam ser considerados. Aproximar e envolver o microsistema familiar e o microsistema escolar, bem como ter um olhar ampliado para o sistema bioecológico como um todo, poderá contribuir para o desenvolvimento humano de todas as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, principalmente das professoras.

3.5 AS PESQUISAS SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Na busca de elementos que justifiquem a importância deste trabalho e com o objetivo de verificar a quantidade de produções científicas existentes, foi realizado um estudo do tipo Estado da Arte, ou seja, um levantamento documental, sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicados no período de 2005 a 2011.

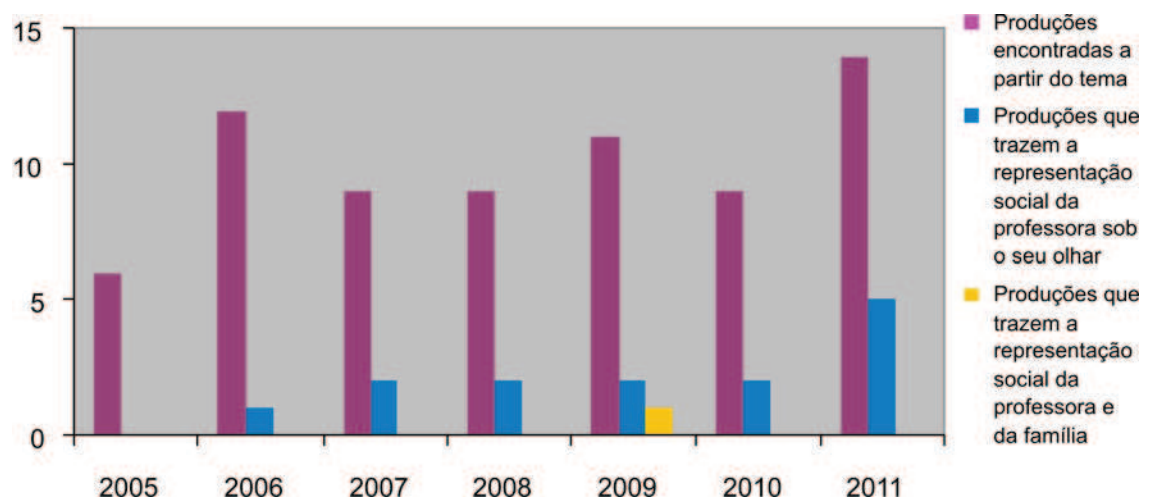
O levantamento foi feito por meio de consulta ao acervo virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e Dissertações, procurando pelo tema: "Representação Social da Professora de Educação Infantil", no período temporal de 2005 a 2011. A seleção dos trabalhos foi feita pela observação dos títulos e foram encontrados 70 trabalhos. Em seguida, com o intuito de verificar a relação ao tema, foram lidos os resumos. É oportuno destacar

aqui a insuficiência de dados nos resumos, principalmente no que se refere ao referencial teórico e aos resultados obtidos. Constatou-se que apenas 15 produções explanaram sobre a representação social que a professora tem de si mesma ou de seu trabalho, sendo treze dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

O gráfico 1 representa a quantidade de produções encontradas no período de 2005 a 2011 com o tema: "Representação Social da Professora de Educação Infantil", bem como a segunda triagem após leitura dos resumos, buscando a representação social da professora de Educação Infantil sob o seu olhar e sob o olhar da família.

Observou-se que ao digitar o tema: "Representação Social da Professora de Educação Infantil", encontraram-se 6 pesquisas em 2005; 12 pesquisas em 2006; 9 pesquisas em 2007; 9 pesquisas em 2008; 11 pesquisas em 2009; 9 pesquisas em 2010; 14 pesquisas em 2011; totalizando 70 pesquisas. Ao ler os títulos e resumos dessas 70 pesquisas, encontrou-se um número relativamente baixo de trabalhos que envolvessem a representação social da professora de Educação Infantil sob o seu olhar. Foram encontrados: 1 dissertação em 2006; 2 dissertações em 2007; 2 dissertações em 2008; 2 dissertações em 2009; 2 dissertações em 2010; 3 dissertações e 2 teses em 2011; e nenhuma em 2005. E ao procurar alguma pesquisa que envolvesse outros olhares para a representação social da professora de Educação Infantil, observou-se que existe apenas uma dissertação em 2009.

Gráfico 1 - Número de produções no período de 2005 à 2011



Fonte: Banco de resumos de teses e dissertações da CAPES

A distribuição das produções no período pesquisado revela uma elevação sobre os estudos com este tema, principalmente no ano de 2011, o qual teve 14 produções, sendo que as únicas duas teses encontradas foram publicadas nesse ano. Nesse mesmo ano o número de produções que trazem a representação social da professora sob o seu próprio olhar é o maior do período pesquisado, chegando a cinco produções. Esses dados revelam que, mesmo com o crescente interesse sobre este tema, ainda é necessário mais estudos que contemplem este tema, salientando sua relevância.

Ao buscar produções que abarcassem a representação social da professora de Educação Infantil sob outros olhares, constatou-se apenas uma produção agregando o olhar da família. É uma dissertação datada do ano de 2009 sobre as representações que a família tem sobre o trabalho dos professores de Educação Infantil, intitulada: "As representações sociais sobre o trabalho da professora de Educação Infantil: Um estudo com pais/responsáveis de crianças atendidas em CEIMs urbanos de Chapecó" (OLIVEIRA, 2009). Esta é a única pesquisa que traz a representação dos pais e da professora sobre o seu trabalho, a qual verificou que os pais representam o trabalho dos professores vinculado à aprendizagem e segurança da criança fortemente associada à brincadeira e afetividade. Alguns ressaltam aspectos relacionados à formação e capacitação. E para os professores também predominam elementos de afetividade e de responsabilidade em relação aos cuidados com a criança.

Partindo do pressuposto que o foco desta dissertação é a identificação das representações sociais das professoras de Educação Infantil levando em consideração múltiplos olhares – o olhar sobre si mesma, o olhar da família, da APM e da equipe gestora –, evidenciou-se sua relevância, uma vez que não há estudos que envolvam esta tríade. Como a professora faz parte de um complexo de sistemas interconectados na sociedade – segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (2011) – fica comprovada a influência de outros olhares na construção da sua representação social.

3.6 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Nesta seção serão abordadas as ideias trazidas no presente capítulo sobre as representações sociais.

Figura 4 - Mapeamento sobre as representações sociais



Fonte: Elaborado pela autora

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Se as árvores nascem das sementes, só se tornam árvores caso encontrem condições de meio favoráveis, que não são do foro da embriologia (BLOCH, 1965, p.33).

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e refere-se ao atendimento de crianças de zero a seis anos de idade com o objetivo de garantir a educação integral da criança. Mas nem sempre foi assim, muitas mudanças já ocorreram desde o início desta etapa de escolarização. Para compreender este processo, será abordado um breve relato sobre a história da Educação Infantil no Brasil.

4.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A contextualização histórica, nesta pesquisa, pode ser considerada como um dos pontos possíveis de ancoragem das representações sociais compartilhadas pelas professoras de Educação Infantil. Ao investigar os discursos das participantes da pesquisa, buscando, tal como ensina Moscovici (1978), enredar as informações, entrecruzando os dados coletados, evidenciou-se que o desígnio do surgimento da Educação Infantil, como um lugar de cuidado e assistência atrelado ao papel feminino e maternal, ainda se faz presente e delinea o ser professora.

A Educação Infantil não pode ser separada de outros fatores sociais, pois envolve vários campos como o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais de infância etc., que objetivam analisar as condições sociais que delimitam as ações referentes à educação das crianças. Assim, para compreender as representações sociais da professora de Educação Infantil é necessário conhecer um pouco sobre a construção histórica desse segmento de ensino.

A partir da década de 1970 ocorreu um movimento de expansão da Educação Infantil no Brasil. As creches e pré-escolas ganharam a nomenclatura de Educação Infantil, expressa de acordo com a Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a qual contemplou o atendimento da criança de zero a seis anos. Iniciaram-se, nesse processo, vários debates e pesquisas sobre aspectos fundamentais para este segmento de ensino, tais como: Qual é a formação profissional necessária para atuar com a Educação Infantil? Como desenvolver as

propostas curriculares? Como articular o cuidado como parte da Educação Infantil? Estas questões estão sendo discutidas até hoje e ainda necessitam de atenção. É importante conhecer o processo histórico da Educação Infantil para entender por que ainda há uma grande lacuna neste segmento de ensino.

Inicialmente, a educação das crianças pequenas sempre foi atribuída às famílias, papel reservado principalmente para as mães. As instituições de Educação Infantil foram criadas no final do século XVIII, porém a história aponta que sua expansão se deu mesmo a partir da segunda metade do século XIX, principalmente com a abolição da escravidão, pois as mulheres começaram a trabalhar e necessitaram deixar as crianças pequenas sob o cuidado de alguém. Sendo assim, surgiram as creches, "instituições com características semelhantes às *salles d'asile francesas*" (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p.69), que possuíam uma proposta assistencialista e favoreciam as camadas sociais trabalhadoras, evitando o abandono das crianças. Já para as classes sociais com maior poder econômico, surge o jardim de infância⁹ considerado como "instituição educativa por excelência" (p.69), o qual focava a educação pedagógica e não assistencial como as creches. Teve início o marco histórico da distinção de creche e pré-escola ou jardim de infância que perdurou durante vários anos, deixando clara a diferença entre ambos: creche era destinada aos pobres com função assistencialista e uma educação voltada para a subordinação, e a pré-escola era destinada aos ricos com função pedagógica e educação voltada para a emancipação. Segundo Kuhlmann Junior (2007), essas escolas seriam o primeiro degrau da educação.

No Brasil, o setor privado fundou em 1875, no Rio de Janeiro, o Colégio Menezes Vieira e, em São Paulo no ano de 1877, a Escola Americana, ambos destinados à educação pré-escolar, seguindo o modelo froebeliano com a intenção de atender à elite. Em 1899, dois fatos marcaram o início da Educação Infantil: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, que posteriormente se espalhou por todo o país; e a inauguração da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, a primeira para filhos de operários. (KUHLMANN JUNIOR, 2007).

⁹ Denominados como *Kindergarten*, criados por Froebel (1782-1852), educador alemão. Sua criação ficou conhecida internacionalmente e tornou-se referência em muitos países.

Durante o início do século XX, as instituições pré-escolares foram se disseminando pelo Brasil. Diferentemente da Europa, primeiro fundaram-se as creches e posteriormente os jardins de infância. As creches tinham o objetivo de prestar um serviço assistencial para os filhos de todos os funcionários da indústria e era uma necessidade emergencial para a criação de uma regulamentação das relações de trabalho, particularmente em relação ao trabalho feminino.

Sônia Kramer (2003) atribuiu a esse período inicial da pré-escola, denominado por ela de fase pré-30, um caráter de atendimento médico. Essa influência marca fortemente o atendimento pré-escolar a partir de meados do século XIX. O combate às doenças e à mortalidade infantil ganha destaque. Os médicos têm interesse nas creches, transformando-as em laboratórios de estudos de moléstias, principalmente as tropicais. Porém a Educação Infantil não sofreu apenas essa influência, mas também a jurídico-policia e a religiosa, conforme afirma Kuhlmann Junior (2007).

Do ponto de vista jurídico-policia houve a definição de parâmetros para a legislação trabalhista e criminal, a qual implantou uma divisão entre medidas para os trabalhadores (entendidos como beneficiários) e medidas para os mais pobres constituindo o campo da assistência, voltadas para evitar a criminalidade e a desordem da sociedade, objetivando excluir a delinquência e marginalidade e dificultar o acesso aos bens culturais.

Do ponto de vista religioso, "a Igreja Católica – única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos – anunciava a sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras" (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p.94). O objetivo era deixar o povo na condição subalterna para proteger os interesses da burguesia. Para isso, era papel da Igreja realizar o atendimento assistencial aos mais carentes.

Todas essas influências contemplavam os interesses dos mais ricos que tinham o objetivo de constituir uma "modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes" (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p.100).

A história da Educação Infantil é contemplada pela interação de um conjunto de fatores, influências, tempos e temas que permeiam o desenvolvimento da humanidade, dentre eles: a infância, a maternidade, o trabalho feminino, as questões sociais, o processo de constituição da sociedade capitalista, de urbanização e a organização do trabalho industrial. As instituições eram vistas como local de guarda, de assistência, de cuidados médicos e sanitários.

As marcas deixadas ainda permeiam tanto a constituição das instituições de Educação Infantil como a constituição das representações sociais das professoras que atuam neste segmento de ensino. Mesmo com as novas políticas desenvolvidas, ainda existem vários traços do passado envolvendo este segmento de ensino. Para melhor compreensão, será abordada a atual legislação.

4.2 REGULAMENTAÇÃO E LEIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil evidencia sua busca constante pela própria identidade. O trabalho, que na sua origem era voltado à assistência, vai caminhando entre conflitos, para a concretização de sua função educativa, como afirma Kramer (2003, p.109): "O atendimento proposto às crianças das classes dominadas foi médico e sanitário; em seguida foi também assistencial e, atualmente além da assistência médico-sanitária-nutricional e da social, o atendimento inclui, ainda, o plano educacional."

Os três aspectos (saúde, assistência e educação) deveriam atuar juntos, porém eles atuam separadamente e responsabilizam um ao outro por problemas encontrados. Geralmente o problema é dito como responsabilidade da criança, da família, da sociedade e nunca da educação em si. Evidencia-se um caráter compensatório nas diretrizes políticas da educação pré-escolar, a qual é sugerida como uma forma de solucionar os problemas sociais, bem como os dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O grande desafio é superar esse caráter compensatório e possibilitar uma educação igual para todas as crianças, tornando este segmento de ensino em um espaço educacional e de formação para a cidadania.

A primeira evidencia de amparo legal da Educação Infantil ocorreu no início da década de 1960, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei n.º 4.024/61), a qual destinou dois artigos referindo-se à criança da Educação Infantil:

Art. 23: A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância.

Art. 24: As empresas que tenham a seu serviço mães de menores dê sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria, ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Em 1971, dez anos depois, houve a aprovação da Lei n.º 5.692/71, porém a Educação Infantil continuou estagnada. A Lei não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar e não trouxe definições e delimitações rígidas. Segundo Kramer (2003, p.93), "alguns técnicos consideram-na como um retrocesso". Em seu texto dispôs dois artigos referentes a esse segmento de ensino:

Art. 19, § 2.º: Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 61: [...] organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1.º grau (BRASIL, 1971).

Percebeu-se que a Lei não viabilizou o atendimento e nem deixou claro o que quis dizer com o termo "velar", deixando muitas lacunas e evidenciando sua omissão em relação à Educação Infantil (KRAMER, 2003).

A Educação Infantil continuou sendo vista dessa forma por mais dezessete anos até que a primeira Constituição Federal Brasileira reconheceu sua importância em 1988, e assegurou o direito ao atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, garantido pelo Poder Público, pela família e pela sociedade. Em relação ao Poder Público, diz a Constituição que cabe aos municípios atuarem com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (art. 208). Assegurou também o direito dos trabalhadores à assistência gratuita para seus filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas (art. 7.º, inciso XXV) (BRASIL, 1971).

Em 1990, após dois anos de vigor da Constituição, decretou-se uma Lei específica para as crianças e os adolescentes, intitulada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir disso a infância passou a ser vista sob outro olhar, o da criança como um ser integral, contribuindo para a mudança da concepção de criança e infância. Esse estatuto reafirmou o dever do Estado de assegurar à criança de zero a seis anos o atendimento em creches e pré-escolas (art. 54, inciso IV) (BRASIL, 1990).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n.º 9.394/96). Esta impulsionou novas ações na Educação Infantil. Pela primeira vez, a Educação Infantil é incluída como parte integrante da Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), com o objetivo de fortalecer o aspecto educativo e formativo do atendimento à infância no

nosso país. A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica evidencia o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento pleno do ser humano.

A LDBEN n.º 9.394/96 define a finalidade da Educação Infantil, reafirmando a visão de criança como um ser integral orientada pelo ECA:

A Educação Infantil, primeira etapa de educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29) (BRASIL, 1996).

Neste artigo fica evidenciado que a Educação Infantil deve englobar ações de educação e cuidado, as quais são complementares e indissociáveis.

O artigo 30 (LDBEN n.º 9.394/96) determinou a denominação das instituições de Educação Infantil, a qual será oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; e em pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

Com a nova Lei definiu-se também uma ampliação no Ensino Fundamental, o qual passou a ter uma duração de nove anos, incluindo crianças de seis anos, com o objetivo de que todas as crianças nesta idade obrigatoriamente estejam matriculadas na escola. Porém esta definição só se efetivou a partir de 2006, tendo um prazo máximo até 2010 para sua concretização. Assim, as crianças de zero a cinco anos passaram a ser atendidas na Educação Infantil e as crianças de seis anos foram incluídas no Ensino Fundamental.

Em 1999 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação formulou as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, servindo como um norteamento do ensino, contemplando as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas (BRASIL, 1999).

Em 2001 foi votada a versão final do Plano Nacional de Educação (PNE) exigido pela Constituição Federal, o qual tinha o intuito de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis, integrando as ações do Poder Público. Esse Plano estabeleceu as diretrizes para a formação e valorização de profissionais da educação e para gestão e financiamento da educação. Segundo o PNE, cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios elaborarem seus planos decenais correspondentes (BRASIL, 2001).

Com todas essas normativas e leis, resultantes de lutas pela redemocratização da educação do país, obteve-se um grande avanço no segmento da Educação Infantil, o qual era caracterizado inicialmente como ações de caridade e voluntarismo, voltadas para a assistência e objetivando a preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. A Educação Infantil passou a ser entendida como um espaço educacional e de formação para a cidadania. Surgiu, assim, uma nova mentalidade focando o interesse pelo aspecto pedagógico do atendimento da população infantil (KRAMER, 2003).

O objetivo do atual currículo de Educação Infantil é possibilitar que as instituições deixem de prestar apenas assistência às crianças, desenvolvendo propostas verdadeiramente educativas. O grande desafio lançado aos professores, pais, comunidade e administração pública, é tornar concretas as conquistas que a Educação Infantil já adquiriu em termos legais, visando a uma melhoria na qualidade da educação (KRAMER, 2003).

4.3 O PROCESSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Duas mães eu tenho,
Sei que ambas me têm amor sem fim.
Uma lá em casa, hoje deixei,
Outra me espera no Jardim.
E a tanto amor corresponder
Sabe com força o coração.
Amar é ouvir e obedecer,
Amar também é gratidão.
(Zalina Rolim, versos para a entrada)*

Esses versos trazidos por Kuhlmann Junior (2007, p.108) remetem à entrada das instituições de Educação Infantil, na época do final do século XIX e início do século XX, retratando como as professoras eram vistas. Observa-se que a ênfase estava na importância da realização do papel da mãe. Froebel (1782-1852) – educador de grande influência na Educação Infantil – defendia que a educação fosse ministrada por mulheres – chamadas de jardineiras – por terem a *maternidade espiritual*, assim por ele denominadas, caracterizada como "uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão" (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p.109). Com isso, Froebel pretendia além de reformar a educação pré-escolar,

por meio dela, reformar também a estrutura familiar e os cuidados relacionados à infância. Em 1846 ele realizou o primeiro congresso envolvendo as professoras, que se reuniram para defender sua profissão e despertar a consciência da autonomia intelectual e profissional da mulher.

A formação especificamente para a docência foi proposta a partir da criação das Escolas Normais, no final do século XIX, as quais eram permeadas pela representação da atividade docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009). As Escolas Normais promoveram a formação de professores para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental até a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9.394/96), a qual estabeleceu a formação desses docentes em nível superior, colocando para isso um prazo de dez anos para a sua efetivação – período entendido como necessário para o poder público e privado organizar-se para atender à nova demanda de formação – como consta no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade de Normal (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), formulado em 2001, que instituiu as diretrizes, metas e prioridades da educação brasileira, enfatizou a necessidade de formação dos professores que atuam com a Educação Infantil, estabelecendo que:

A formação de profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa etária de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças (BRASIL, 2001).

Fica evidente a preocupação em relação à formação de profissionais para atuar na Educação Infantil, que até então não ganhou destaque significativo – principalmente e pela primeira vez, uma Lei enfatiza o conhecimento do docente sobre o desenvolvimento da criança, bem como prioriza a reflexão sobre sua prática.

Infelizmente, tanto a LDBEN (n.º 9.394/96) quanto o PNE (2001) não se concretizaram plenamente na prática. Mesmo nos dias atuais, ainda há uma lacuna na formação de profissionais que atuam nesse segmento de ensino, podendo ser observado pelo nível de escolaridade exigido como condição mínima para a realização do concurso, não necessitando de formação superior nem específica para o cargo de educadora, apenas o nível médio.

Em 2006 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de Pedagogia, por meio da Resolução n.º 1, de 15/05/2006, propondo, na modalidade de licenciatura, a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém a complexidade curricular desta licenciatura é grande e propõe que a teoria e a prática, a investigação e a reflexão crítica permeiem os estudos e propiciem a aplicação ao campo da educação de contribuições de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural, bem como o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas (art. 2.º, parágrafo 2.º da Resolução n.º 1 de 15/05/2006). O curso ainda deve promover a formação de habilidades que envolvam aspectos relacionados à educação dentro e fora do ambiente escolar, tornando o graduado apto a atuar com ética e compromisso, compreendendo e conhecendo o desenvolvimento da criança e as maneiras de se ensinar as disciplinas a serem ministradas, por meio da interdisciplinaridade tanto para crianças como para jovens e adultos. É necessário ainda ter domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas para efetivar a aprendizagem significativa de seus alunos; ter uma postura investigativa, diante dos problemas socioculturais e educacionais; realizar pesquisa; participar da gestão da instituição, trazendo contribuições e vivenciando ativamente da construção do projeto pedagógico; e propiciar projetos e experiências em vários contextos, não apenas o escolar (art. 5.º da Resolução n.º 1 de 15/05/2006). Além disso, cabe ao curso superior de Pedagogia formar professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio na modalidade Normal e Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e nas demais áreas que demandem conhecimentos pedagógicos (art. 4.º da referida Resolução) (BRASIL, 2006).

É evidente que o conteúdo a ser trabalhado nessa licenciatura é extenso e o tempo é curto, evidenciando uma formação superficial e fragmentada. Segundo Gatti (2010), em outros países há os centros de formação de professores que englobam

todas as especialidades envolvendo a pesquisa e extensão em relação à didática e suas reflexões, o que não ocorre no Brasil, onde a educação é fragmentada entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino. Isso é atribuído historicamente aos cursos de formação, nos quais sempre houve a separação do professor para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (denominado como professor polivalente), e o professor especialista de disciplina, o qual frequentaria os cursos de bacharelados disciplinares. Essa separação também criou uma diferenciação em relação ao valor social: o professor polivalente é menos valorizado que o professor especialista, acarretando diferenciações na carreira e nos salários, e também nas representações sociais em relação a estes profissionais. Essa marca é tão forte que permeia o trabalho até os dias atuais e dificulta a reorganização do processo de formação.

É necessária uma mudança nas instituições que promovem a formação de professores e nos seus currículos, com o intuito de integrar à formação currículos articulados e não fragmentados. A formação de professores para a Educação Básica tem que relacionar a prática com os conhecimentos didáticos necessários e merece uma atenção especial, principalmente a formação de docentes para a Educação Infantil, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática e de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Como ressalta Kramer (2011), a educação nesta etapa tem o papel de assegurar o conhecimento da criança e a aquisição de novos conhecimentos, para isso, necessita de profissionais capacitados para atender às diferentes realidades, com domínio dos conhecimentos específicos relacionados à docência e à faixa etária das crianças.

As demandas relativas à formação docente ganham destaque e precisam ser pensadas e refletidas, buscando contribuir para a atividade docente.

4.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Destaca-se aqui a formação continuada, pois ela fez parte desta pesquisa por meio do processo interventivo proposto a partir dos seis encontros reflexivos vivenciados.

A sociedade atual vive um momento de aceleradas mudanças e demanda uma formação que as contemple de forma contínua em todas as áreas, principalmente na educação. Com a globalização e os novos tempos, tudo parece passar muito rápido, ser descartável, ser novo e diferente do passado. Os professores vivem momentos dramáticos em suas profissões mediante tantas mudanças e novidades, veem-se perdidos, assustados, sem saber como atuar, gerando uma ansiedade em adquirir novas habilidades e conhecimentos que possam dar conta desse novo tempo, dessa educação tão complexa. O trabalho docente não é estático, pois está relacionado com as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e com a evolução da humanidade. Diante disso a formação continuada é fundamental. Marcelo Garcia (2009) afirma que é impossível um professor se manter por longo tempo na carreira sem a formação continuada.

Kramer (2011) salienta que a formação dos professores acontece em diferentes tempos e espaços, sendo todos essenciais para exercer sua profissão:

- Formação acadêmica (tanto a nível médio quanto ao nível superior): propõe conhecimentos específicos da docência;
- Formação cultural: todas as vivências culturais como: manifestações artísticas; dança, música; visitas aos teatros, exposições, cinemas, bibliotecas, museus etc.;
- Formação em serviço (na escola em que o professor atua): hora estudo; hora atividade com debates e reflexões sobre a realidade que atuam; elaboração do projeto pedagógico da escola etc.;
- Formação em movimentos sociais: participação em sindicatos, associações, que envolvam aspectos relacionados à sua profissão.

Fica evidente que a formação dos professores não se faz apenas no ambiente institucional formal, ou durante os cursos específicos voltados para a docência, mas abrange toda história de vida da pessoa, desde sua época de estudante até o meio social em que vive e atua.

A formação de professores é contínua e necessita ser o foco de políticas públicas que possibilitem condições para o seu desenvolvimento ao longo dos anos da carreira. O PNE (2001), por exemplo, traz a formação continuada como parte essencial da formação docente em todos os níveis de ensino, destacando que "além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho

pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente" (BRASIL, 2001). Segundo Kramer (2011), a formação continuada é um direito dos professores e da população para garantir uma escola de qualidade e contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Por meio da formação continuada são oportunizados espaços de trocas de experiências entre os pares e momentos de reflexões sobre sua prática pedagógica.

No CMEI pesquisado existem momentos de trocas semanais entre as professoras no dia da "permanência" (dia em que as crianças têm aulas especiais com outras professoras). Elas se reúnem com as demais professoras atuantes no mesmo nível (Maternal II, Maternal III e Pré) para realizar o planejamento e trocar experiências. Nota-se que existe uma troca de atividades práticas e uma discussão relacionada aos conteúdos a serem desenvolvidos na semana seguinte, mas não ocorrem momentos de reflexões que levem efetivamente ao desenvolvimento profissional, como proposto nos encontros reflexivos realizados nesta pesquisa. Os encontros objetivavam possibilitar espaços de reflexões e discussões acerca da profissão docente, tornando a ação mais consciente e eficiente, primando por contribuir com as transformações necessárias para uma maior qualidade do ensino.

4.5 A PROFISSÃO DOCENTE

A docência é o trabalho dos professores. Segundo Veiga (2008, p.13), a palavra "docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, indicar, dar a entender". Mas, na realidade, o trabalho dos professores ultrapassa a tarefa de ministrar aulas, é transformado ao longo dos tempos, tornando-se cada vez mais complexo e, conseqüentemente, exigindo mais conhecimento. É uma atividade especializada que requer uma formação profissional para o seu exercício.

Nessa perspectiva, "a docência não pode ser compreendida senão como prática profissional situada, complexa e socialmente produzida" (D'ÁVILA; SONNEVILLE, 2008, p.23). Por esse olhar, percebe-se que a construção da profissão docente não é neutra e se refere a um grupo especializado, competente, que se mantém unido por uma identidade comum.

Cabe ressaltar o conceito da palavra "profissão". Etimologicamente, deriva do latim *professio*, que significa *declaração, profissão, exercício, emprego*. Sabe-se que seu conceito evoluiu socialmente, sendo marcado por mudanças sociais e econômicas ocorridas ao longo da história. As características que definem uma profissão são: o

conhecimento especializado, a formação superior, a autonomia na tomada de decisões, o prestígio social, o controle de qualidade e um código comum de ética, que integre de forma coesa os membros do grupo. Requer autonomia, para tomar decisões e uma união entre os membros do grupo regulados por um código comum (ENS; GISI; EYNG, 2010).

Dubar (1997, p.123) refere-se à profissão e ao profissional no sentido de atividade remunerada. Segundo ele, o termo profissão possui dois sentidos correntes: um que diz respeito à ocupação e outro que se refere à profissão, ela mesma. Uma profissão vai além de uma mera ocupação, quem a pratica possui um monopólio sobre a atividade e um lugar na divisão do trabalho. Ainda há uma distinção jurídica entre os dois termos: os membros de uma profissão podem se organizar em associações profissionais; os que se incluem em ocupações organizam-se em organismos sindicais. O autor ainda revela que a maioria dos assalariados não reconhece, ou reconhece parcialmente, sua atividade como uma profissão. Ao refletir sobre isso, vem à tona o trabalho da professora de Educação Infantil. Será que ela reconhece sua atividade como uma profissão?

Nas últimas décadas, a profissão docente sofreu transformações significativas e começou a exigir a formação em nível superior para a sua atuação. Tais transformações levaram a um movimento de profissionalização docente. Mas o que vem a ser essa "profissionalização"?

Segundo D'Ávila e Sonnevile (2008, p.27), a profissionalização

refere-se ao processo de aquisição das capacidades específicas da profissão. Não se resume à formação profissional, embora a inclua, mas envolve outras características de cunho também subjetivo, como aptidões, atitudes, valores, formas de trabalho que se vão constituindo no exercício da profissão.

Assim, a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais variadas e complexas.

No processo de profissionalização se insere a profissionalidade, que está relacionada à busca incessante por uma identidade ou um perfil profissional. A profissionalidade se refere às competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização docente.

Oliveira-Formosinho (2001, p.81) aborda o conceito de profissionalidade docente como sendo "o crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional". Assim, a profissionalidade exige uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida. Estabelece-se a partir da própria história pessoal do sujeito, da história da educação no Brasil e das nuances das interações entre os membros constituintes do sistema escolar, como alunos, pais, professores, gestores e representantes políticos da classe e se constrói progressivamente em contextos específicos.

A profissionalização, além de englobar essas características, inclui, também, a posição social e ocupacional da profissão inserida em um contexto de relações sociais, incluindo, igualmente, as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros.

Conforme Morgado (2011), existem três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente: competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional.

As competências profissionais dão corpo a um saber profissional para a ação de ensinar. Há alguns anos o interesse científico sobre os saberes docentes vem aumentando. Tardif (2002) salienta que o saber profissional pode ser definido pela expressão *Knowledge base*, entendida, num sentido restrito, como os saberes mobilizados pelos "professores eficientes" durante a prática educativa; num sentido mais amplo, como um conjunto de saberes que fundamentam o ensino no contexto escolar. Esses saberes originam-se de fontes variadas, como: "formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas ministradas, experiência na profissão, cultura profissional e pessoal, aprendizagem com os pares, etc." (TARDIF, 2002, p.60). O autor afirma que os saberes profissionais dos professores são plurais e trazem conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser.

A cultura profissional refere-se ao contexto em que o docente está inserido e a todos os domínios que ele tem, que vão além dos conteúdos que ensina, compreendendo suas relações entre o processo educativo, seus membros e a cultura.

A identidade profissional permite ao docente apropriar-se da cultura, das práticas e dos valores característicos da profissão. De acordo com Morgado (2011, p.798), "são estes elementos que permitem ao professor identificar-se com um

determinado grupo profissional – através do desenvolvimento do sentimento de pertença a esse grupo – e inserir-se nele".

O aperfeiçoamento contínuo destes elementos constitui o desenvolvimento profissional, entendido como os saberes que evoluem e se ressignificam no exercício da profissão.

Entende-se, assim, que a profissionalidade é o conjunto de características, conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional e que a profissionalização implica a obtenção de um espaço autônomo, de conhecimentos e formas de ação, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Com essas conceituações se introduz a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. Como afirmam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p.61): "A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias".

Observou-se que a profissionalidade docente é complexa e exige uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida. Sendo assim, pode-se dizer que ela influi nas representações sociais das professoras, que se estabelecem a partir da sua própria história, da história da educação no Brasil e das nuances das interações entre os membros constituintes do sistema escolar, como alunos, pais, professores, gestores e representantes políticos da classe.

Partindo das competências docentes que compõem a profissão da professora de Educação Infantil, Boff (2011), que é outra pesquisadora participante do grupo e que investigou a prática pedagógica das professoras deste CMEI, revelou dois saberes evidenciados entre as professoras, os quais serão explicitados na próxima seção.

4.5.1 A professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática

O conceito de professora do conhecimento técnico e professora da sabedoria prática originou-se dos estudos sobre os saberes docentes e a prática pedagógica, realizado por Boff (2011). Ela analisou as características predominantes na prática das docentes de Educação Infantil que diferenciam a professora do conhecimento técnico e a professora da sabedoria prática, compreendendo que o que diferencia

uma professora da outra é a maneira como cada uma percebe e vivencia cada aspecto observado.

Para essa autora, as professoras podem apresentar características predominantes de um ou outro conceito, porém essa situação não é estática, podendo ser transformada a qualquer momento, "uma vez que a vida é um processo dinâmico, com idas e vindas, avanços e recuos" (BOFF, 2011, p.157). Entre uma e outra há um longo caminho a ser percorrido, num processo de construção contínua. Para a sabedoria prática continuar na prática docente deve ser alimentada e constantemente revista.

As características que predominam na professora do conhecimento técnico são: a supervalorização das técnicas e não das crianças e da relação com elas. A articulação entre os saberes é precária e seu olhar é voltado apenas para o microsistema da sala de aula. Não há momento de reflexão sobre sua prática, a qual é marcada pela rigidez, pela priorização do tempo cronológico, do *Khrónos*. No dia a dia essa professora tem dificuldade em lidar com as situações adversas, com o imprevisto.

Já as características que se destacam na professora da sabedoria prática são: articula os conhecimentos e demonstra habilidade para adequá-los ao contexto. Demonstra-se disponível a novas aprendizagens. Reflete sobre sua prática objetivando transformá-la. Consegue adaptar as técnicas e os instrumentos de acordo com a necessidade que surge, com criatividade e improvisação. O seu olhar e sua atenção estão voltados para todos os sistemas e não apenas à sala de aula e às crianças, mas sim às diferentes dimensões que influenciam sua prática. Desenvolveu a habilidade de conciliar o tempo cronológico, *Khrónos*, ao tempo oportuno e vivido plenamente, *Kairós*. Enfim, é "a professora que optou pela docência de forma plena, com comprometimento e entrega" (BOFF, 2011, p.105).

As características descritas acima se revelaram nas professoras participantes desta pesquisa, mostrando que a maioria predomina na professora do conhecimento técnico. Para mudar essa característica, é necessário um processo de formação que as leve a refletir sobre sua ação docente para transformá-la.

4.6 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo foi abordado o processo histórico da Educação Infantil e a constituição da profissão docente para este segmento de ensino.

Com o intuito de sintetizar o conteúdo exposto, focando a professora de Educação Infantil, será realizado um mapeamento das ideias destacadas neste capítulo.

Figura 5 - Mapeamento sobre a professora de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora

5 METODOLOGIA

Neste capítulo será destacada a metodologia empregada nesta pesquisa, bem como serão descritos o contexto em que ela ocorreu, os participantes envolvidos e os instrumentos utilizados. Ainda, será explicitado o caminho percorrido na descrição e interpretação dos dados.

A abordagem metodológica adotada para a presente pesquisa é qualitativa, destacando seu caráter interpretativo. A pesquisa qualitativa é relevante para a educação uma vez que se preocupa em captar o fenômeno a partir da realidade da escola que é social e complexa. Minayo (2011, p.22) afirma que "essa abordagem se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisados".

Esta pesquisa procura investigar a professora de Educação Infantil, a fim de levantar dados, problematizar, refletir, analisar e propor possíveis soluções para a educação e para a profissão docente.

No mundo contemporâneo observa-se que existem inúmeras possibilidades de se entender a relação sujeito/objeto, e não mais uma única maneira como no positivismo, o qual priorizava o objeto na constituição do conhecimento verdadeiro. Sendo assim, esta pesquisa baseia-se na visão fenomenológica hermenêutica, com o intuito de interpretar os dados coletados e o relato das professoras, dos membros da equipe gestora, da APM e da família, enfim de todos os sujeitos envolvidos.

A visão fenomenológica hermenêutica vem sendo, cada vez mais, usada na pesquisa em educação como alternativa interpretativa de produzir conhecimento. Não se trata de uma abordagem que busca tomar o lugar das ciências positivistas, mas sim complementá-las. Ela emerge na educação no sentido de dar conta da história e linguagem necessárias à compreensão dessa área do conhecimento. É uma atitude interpretativa em que o sujeito e objeto só podem ser compreendidos por meio da linguagem, que é fruto tanto do pensamento como das experiências práticas. Assim, com a visão fenomenológica hermenêutica é possível descrever o fenômeno e interpretá-lo, na busca de compreender as representações sociais emergentes nos dados coletados.

A fenomenologia é a ciência dos fenômenos. Segundo Heidegger (2002, v.1, p.65), ela significa "deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo". O objetivo da fenomenologia é apreender os objetos e

descrever o modo como os fenômenos vêm ao seu encontro, mostrando-o em si mesmo, tal como ele é. Essa ideia de apreensão e explicação originária dos fenômenos fica distante de uma visão casual, imediata ou impensada. Requer um rigor do pesquisador para buscar a essência do fenômeno. A pesquisa fenomenológica parte da compreensão do viver, não de definições ou conceitos, mas da compreensão e descrição que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar.

A hermenêutica vem propor que todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais. Como metodologia da investigação, apoia-se na psicanálise, dialética e no próprio Estruturalismo. É uma abordagem de pesquisa em educação utilizada como alternativa interpretativa de produzir o conhecimento. O pesquisador é intérprete da realidade, o qual busca meios interpretativos para compreender o objeto. De acordo com Pinzani e Dutra (2005, p.14), "as regras metodológicas das ciências hermenêuticas são constituídas em virtude do interesse prático pela conservação e ampliação de tradições culturais em que se incorporam processos comunicativos".

Na visão fenomenológica hermenêutica, a compreensão e a interpretação subjazem a todo trabalho realizado, isto é, a realização ou resultado de um trabalho de pesquisa é o resultado de um processo de explicação, compreensão e interpretação da realidade. As categorias abertas são interpretadas, efetuando-se um movimento de reflexão transcendental. Tal interpretação permite ao investigador explicitar a essência do fenômeno investigado e procura estabelecer resposta para a indagação realizada na pesquisa. Moreira (2002, p.101) afirma que esta metodologia almeja um pouco além:

Descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado. O que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitamente dado. Para que seja realmente, a fenomenologia Hermenêutica não deve cingir à inferência construtiva, mas a um desvelar de sentidos ocultos.

Esta metodologia possibilita o verdadeiro desvelar-se da essência do fenômeno, analisando, interpretando, partindo do pressuposto do sentido, da significação, do mundo-vida dos sujeitos pesquisados e o seu campo perceptual. Nesta ação, o pesquisador mostra sua maneira de estar no mundo, interrogando-o. Segundo Merleau-Ponty (2006, p.14): "O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que

eu vivo; sou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável". Viver no mundo, compreendendo-o e interpretando-o num processo contínuo, é assim que a fenomenologia hermenêutica traz as suas contribuições para as pesquisas.

O mérito do trabalho investigativo é o de poder expressar, pela parte reduzida do enfoque, a totalidade de relações expostas e, muitas vezes, ocultas no cotidiano. Neste sentido, a fenomenologia e a hermenêutica possibilitam, mesmo no recorte, uma abrangência maior no modo de "captar" a realidade que é posta diante dos sentidos e da reflexão. O pesquisador deve ser sensível à alteridade do contexto em que se insere. É exatamente neste ponto que ela se constitui em uma significativa metodologia capaz de permitir uma leitura que contempla, de forma mais totalizante, a realidade. Ou melhor, utilizando-se dela é possível buscar uma compreensão que possa partir de uma dada particularidade e chegar-se a sua universalidade a partir das relações que estão postas pelos sujeitos da realidade a investigar. Compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo. Seja qual for o método ou a maneira utilizada, é próprio do ser humano significar e, mediante a interpretação, compreender toda a complexa realidade que o envolve. Para compreender o sentido das ações, é preciso passar pela explicação. A compreensão é resultado, inacabado, de um processo de explicação.

Sendo assim, o referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa mostra o caminho mais adequado para captar os significados que não se revelam imediatamente diante de nosso olhar e que são postos pelos sujeitos, os quais significam e ressignificam o mundo e sua realidade a cada instante.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve início em 2009, com a elaboração do projeto de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa, bem como a definição e criação de instrumentos para coleta de dados. Em seguida, aplicou-se o projeto piloto em uma escola de Educação Infantil, da rede particular de Curitiba, com o intuito de validar os instrumentos e constatar se atendiam aos objetivos propostos, assim como perceber se a pesquisa propiciava reflexão das docentes pesquisadas.

Após essa etapa, verificada a proposta da pesquisa e validados os instrumentos, foi realizada a escolha do local. Optou-se por uma escola da rede pública de ensino.

Fez-se, então, o primeiro contato com a Secretaria de Educação do Município de Curitiba, a qual designou o CMEI. Na época o CMEI tinha recém-passado por mudanças em sua gestão. Assim, a coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente realizou um primeiro contato com a diretora do CMEI, a qual acolheu com receptividade e permitiu a realização da pesquisa. O horário foi estipulado pela diretora, alegando que no período da manhã havia possibilidade da realização dos encontros reflexivos com as professoras. O próximo passo foi o agendamento dos horários em que o grupo de pesquisa iria à escola para realização das entrevistas e dos encontros reflexivos. O combinado foi que os encontros reflexivos seriam quinzenais, com duração de uma hora e meia. Inicialmente, o grupo tinha se estruturado para que a duração dos encontros fosse de duas horas, mas não foi possível, pois houve a necessidade de dividir o grupo de professoras, realizando-se, então, dois encontros de uma hora e meia cada.

Sendo assim, a pesquisa foi levada a efeito num Centro Municipal de Educação Infantil, localizado no bairro Santa Quitéria, na cidade de Curitiba. A instituição foi fundada em 1964, com o objetivo assistencial de atendimento para crianças pequenas, filhos (as) de funcionários públicos. Mantida pelo Governo do Estado e tutelada pela Secretaria de Educação de Curitiba, na década de 1990, a escola era referência no atendimento público especializado na faixa etária de 2 a 6 anos. Em 2002 a escola foi municipalizada, passando a ser administrada pela Secretaria de Educação de Curitiba e aberta a toda a comunidade, assumindo seu real caráter público, gratuito e universal. Em 2007 ela passou a atender definitivamente apenas a Educação Infantil, sendo nomeada como Centro Municipal de Educação Infantil.

O CMEI tem a capacidade para atender 840 crianças em até 36 turmas divididas em dois turnos: manhã e tarde. No período da realização desta pesquisa, iniciada em 2010, o CMEI contava com 748 crianças sendo que 248 eram do período da manhã, 300 do período da tarde e 200 no período integral. No período da manhã havia 13 turmas, sendo: quatro turmas de maternal II (crianças de 2 e 3 anos), tendo em média dezesseis crianças por sala; cinco turmas de maternal III (crianças de 3 e 4 anos) com 20 crianças em média em cada turma; quatro turmas de pré (4 e 5 anos) com 25 alunos, em média, por sala. No período da tarde havia mais 17 turmas.

A escola contava ainda com um quadro de 36 professoras e 29 educadoras, cinco inspetoras, quatro funcionárias do setor administrativo, duas educadoras em

desvio de função, um guarda municipal, duas merendeiras, três coordenadoras pedagógicas sendo uma atuando no período da manhã, uma à tarde e uma coordenadora o dia todo, e uma diretora. O serviço de limpeza é realizado por uma empresa terceirizada e conta com 16 funcionárias. O lanche servido para as crianças também é terceirizado. Vale ressaltar que participaram desta pesquisa apenas 16 professoras, 16 educadoras, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora, um representante da APM e 187 membros da família responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI.

A clientela atendida no CMEI é composta, em sua maioria, por famílias de classe média, até mesmo por estar localizado numa região central, onde vivem famílias deste nível socioeconômico.

O espaço físico do CMEI é bem amplo contando com: 18 salas de aula, um auditório, três salas para atividades artísticas, uma sala para atividades de dança e musicalização, duas salas para almoxarifado, uma sala para material didático-pedagógico, uma cozinha/copa para uso dos servidores, uma cozinha para os funcionários da empresa terceirizada, organizadora do lanche, uma cozinha para uso dos funcionários da empresa terceirizada de limpeza, dois banheiros para as professoras e educadoras, 11 banheiros para as crianças. Ademais, tem um espaço externo muito bom, com parques, gramados, quadra e um local no qual havia várias casas pequenas feitas de alvenaria (como casas de boneca) onde, antigamente, era uma "minicidade" e cada casa representava um lugar: banco, hospital, posto de gasolina etc. Porém, durante a pesquisa, as casas estavam vazias. Na época em que estudavam ali filhos (as) dos funcionários públicos, a "minicidade" funcionava com o objetivo de promover uma educação de qualidade.

5.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa participaram 32 professoras, sendo 16 professoras e 16 educadoras; 187 membros das famílias responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI no período da manhã; 3 membros da equipe gestora sendo 1 diretora e 2 coordenadoras pedagógicas; e 1 representante da APM (Associação de pais e mestres).

Cada sala de aula possui uma professora e uma educadora. É fundamental lembrar que na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, existem os cargos de

professora e educadora, ambos concursados, sendo que para ser professora é exigido o nível superior e a jornada de trabalho é de 20 horas/semanais. Para a educadora, é exigido apenas o ensino médio (não há necessidade de ter a formação do magistério), o trabalho é realizado numa jornada de 40 horas/semanais e o seu salário corresponde à metade do salário da professora.

No decorrer desta pesquisa, serão detalhadas as diferenças e semelhanças encontradas entre ambas que, apesar da diferenciação na nomenclatura, desempenham a mesma função educativa, tendo conceitualmente a responsabilidade de priorizar o desenvolvimento integral das crianças. Assim, entende-se que tanto a professora quanto a educadora são profissionais docentes. Vale destacar que, apesar de não ser exigido, a maioria das educadoras tem formação superior em educação e cinco delas já possuem pós-graduação (já entre as professoras apenas três não possuem pós-graduação). Justamente por esse motivo, optou-se por designá-las como professoras na maior parte do texto (diferenciando-as apenas na descrição dos dados, propositalmente a fim de verificar se há ou não distinção em suas representações sociais). Como já mencionado anteriormente, essa divisão de cargos aguça a dicotomia nas ações do cuidar e educar, que deveriam ser indissociáveis. Às educadoras competem as ações voltadas para o cuidado, a assistência, como alimentação, higiene, rotina. E às professoras competem as ações educativas.

A idade das profissionais está entre 26 a 61 anos, sendo que apenas duas delas têm idade entre 20 a 29 anos; 15 delas têm entre 30 a 39 anos; 10 têm de 40 a 49 anos; e cinco têm 50 anos ou mais. A maioria das professoras é docente há mais tempo que as educadoras, sendo que a mais velha de idade possui 39 anos de docência. As demais professoras: três atuam há menos de 10 anos, sete atuam entre 11 a 20 anos e cinco atuam entre 21 a 30 anos. Já as educadoras atuam há menos tempo: nove atuam há menos de 10 anos e sete atuam entre 11 a 20 anos.

Participaram desta pesquisa, também, 187 representantes das famílias responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI, sendo 150 mães, 33 pais, um irmão e três avós, os quais receberam um questionário para ser preenchido e devolvido à escola. Esses familiares estavam responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI, de diversas faixas etárias: 49 tinham crianças de 2 anos de idade; 71 de 3 anos; 49 de 4 anos; e 18 de 5 anos.

As famílias participantes eram de classe média. Em relação à formação, a maioria tinha concluído o Ensino Médio, totalizando 115 famílias; 45 tinham o Ensino

Superior completo e oito estavam cursando-o; 18 tinham apenas o Ensino Fundamental; e somente uma pessoa tinha a pós-graduação.

Ainda participaram da pesquisa, a equipe gestora composta por: uma diretora, duas coordenadoras que atuavam no período da manhã e um representante da APM (Associação de Pais e Mestres). Todos eram do sexo feminino, com o Ensino Superior completo, sendo que dois possuíam pós-graduação. É importante destacar que o único homem que trabalhava no CMEI se negou a participar da pesquisa e as funcionárias da empresa terceirizada também não participaram.

5.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa faz parte do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente, que vem desenvolvendo pesquisas na área da aprendizagem, em todos os níveis educacionais, discutindo as problemáticas encontradas e procurando contribuir para a transformação desta realidade.

É importante destacar que a atual pesquisa realizada pelo Grupo, que teve como foco desenvolver um projeto de formação continuada, abrangeu vários objetivos específicos, dos quais decorreram as diferentes pesquisas individuais que contemplaram desde os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), os Projetos de Iniciação Científica (PIBIC), as dissertações e teses, bem como os artigos científicos apresentados em eventos e publicados em periódicos da área de educação, e os instrumentos construídos, foram utilizados em cada produção conforme os objetos de estudo.

Os instrumentos elaborados para a pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas com as professoras, educadoras e membros da comunidade escolar; diário das professoras; diário dos alunos; protocolo de ficha auxiliar de observação da sala de aula; ficha de observação do ambiente educativo; questionário com a família e perguntas metacognitivas. Além dos instrumentos já estruturados: Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem e o Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem.

Para revelar as representações sociais das professoras da Educação Infantil, esta dissertação utilizou os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas com as professoras, educadoras (Anexo A); entrevista semiestruturada com a equipe gestora (constituída pela direção e coordenação pedagógica) (Anexo B); entrevista semiestruturada com a representante da APM (Anexo C); questionário com membros das famílias responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI (Anexo D); e dois encontros reflexivos com as professoras e as educadoras (Anexo E e F). É importante ainda destacar que as observações realizadas pelo grupo foram consultadas, contribuindo com as interpretações dos dados, porém não fazem parte das análises.

Vale salientar que Grupo de Pesquisa, ao criar os instrumentos, elaborou uma entrevista para ser realizada com a comunidade escolar, porém nesta dissertação, ela foi utilizada apenas com uma representante da APM, dada a dificuldade encontrada para a participação dos demais funcionários da escola. Assim, os dados desta entrevista serão analisados junto com o da equipe gestora, porque ambos representam os funcionários da escola que possuem funções diferentes das professoras e educadoras.

5.3.1 As entrevistas

A entrevista é "uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias" (LAKATOS; MARCONI, 2008, p.278) e tem como objetivo compreender as perspectivas e vivências dos participantes.

Nesta pesquisa, o grupo optou por realizar entrevistas semiestruturadas, por permitir que sua aplicação seja mais explorada e ampliada, podendo ser respondida de maneira informal. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.137), "se cria uma interação, uma atmosfera de influência recíproca, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas".

Assim, foram elaboradas entrevistas distintas:

- **Entrevistas semiestruturadas com as professoras e educadoras**

As entrevistas foram realizadas em horário previamente agendado, durante a permanência das professoras, para não prejudicar o andamento das aulas. Coube ao pesquisador gravar e registrar as respostas de cada participante, as quais,

posteriormente foram digitalizadas. Optou-se por gravar, para não perder nenhuma fala das pesquisadas e deixar a conversa mais fluente. As anotações vieram a complementar as falas com as expressões captadas e comentários pertinentes.

Esta entrevista foi composta por 23 perguntas, referentes à formação inicial e continuada, percepção da profissão, escolha pelo magistério e ação docente. Nesta dissertação foram escolhidas as questões: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 e 19, justamente por trazerem dados substanciais para a verificação das representações sociais existentes (Anexo A). O Quadro 2 mostra todas as questões que foram utilizadas nesta dissertação.

Quadro 2 - Questões das entrevistas semiestruturadas com as professoras e educadoras utilizadas nesta dissertação

Número da questão	Enunciado da questão
1	Qual o motivo da sua opção pelo magistério? Por quê?
2	Quais os motivos da sua opção pela Educação Infantil? Por quê?
3	Como os alunos lhe chamam? (Quando apelido perguntar por quê?)
4	Dos cursos que você fez até hoje, qual contribui mais com a sua formação? Por quê?
5	Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil?
6	Como você define o que é ser criança?
7	O que a criança necessita para aprender e se desenvolver?
8	Atualmente, de tudo que você desenvolve em sala, qual prioridade que destacaria na sua prática docente?
9	Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de sua prática?
11	O que você imagina que os pais de seus alunos esperam de seu trabalho?
19	Como você se define como professora?

Fonte: Entrevista semiestruturada com as professoras e educadoras (Anexo A).

▪ Entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora

A entrevista com a equipe gestora, constituída pela coordenação pedagógica e direção, teve como objetivo, além de identificar o percurso da formação, perceber a sua prática como formadora de professores, e verificar a sua representação social sobre o ser professora de Educação Infantil. Este instrumento foi composto por 28 perguntas (Anexo B), das quais foram utilizadas nesta dissertação as questões de número: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 22 e 25, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Questões das entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora utilizadas nesta dissertação

Número da questão	Enunciado da questão
1	Qual o motivo da sua opção pelo magistério?
3	Quais os motivos da sua opção pela Educação Infantil?
4	Como os alunos lhe chamam?
5	Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil?
6	Dos cursos que você fez até hoje, qual contribuiu mais para sua formação?
7	O que você prioriza na sua prática docente hoje?
10	O que você imagina que os pais de seus alunos esperam de seu trabalho?
11	Como você define o que é ser criança?
12	O que a criança necessita para aprender e se desenvolver?
22	Como você percebe este grupo de professoras e educadoras?
25	Qual o perfil desejado de professora para a Educação Infantil, nesta instituição? E para você?

Fonte: Entrevista semiestruturada com a equipe gestora (Anexo B)

▪ Entrevista semiestruturada com a APM

Esta entrevista foi construída pelo Grupo de Pesquisa com o intuito de ser aplicada aos funcionários da escola, porém, além da equipe gestora, apenas uma representante da APM (Associação de Pais e Mestres) quis participar da entrevista. Isto remete a certo descaso das pessoas em relação à participação em pesquisas. Geralmente, elas alegam não ter tempo para responder, mas, na verdade, não querem se envolver e nem refletir sobre as questões, demonstrando falta de comprometimento até mesmo com sua função dentro da escola.

A entrevista com os funcionários da escola foi formulada com o objetivo de verificar a percepção que eles têm sobre a representação social da professora de Educação Infantil e sobre a questão da influência do gênero. Esta entrevista foi composta por 10 questões, sendo cinco objetivas destinadas aos seus dados de identificação e cinco relacionadas aos objetivos da investigação (Anexo C). Nesta dissertação foram utilizadas as questões: 6, 7 e 8, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 - Questões da entrevista semiestruturada com a APM utilizadas nesta dissertação

Número da questão	Enunciado da questão
6	Você considera que a professora da Educação Infantil apresenta alguma diferença dos demais professores? Quais?
7	Qual a importância do trabalho da professora de Educação Infantil no desenvolvimento das crianças?
8	Em sua opinião, quais características são importantes para a professora de Educação Infantil (formação, idade, estado civil, etc.)?

Fonte: Entrevista semiestruturada com a APM (Anexo C)

5.3.2 Os questionários com as famílias

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados com as famílias responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI se deu em função da demanda a ser atingida. Segundo Lakatos e Marconi (2003), o questionário apresenta algumas vantagens como: maior número de pessoas participando simultaneamente; não há influência do pesquisador nas respostas; maior tempo para responder e refletir sobre as questões.

Foram formuladas 15 perguntas com um vocabulário adequado à realidade das famílias, buscando verificar a representação social que os pais ou responsáveis das crianças matriculadas no CMEI possuem sobre o ser professora de Educação Infantil e a influência do gênero neste segmento de ensino. As questões 1 a 6 são objetivas relacionadas aos dados de identificação; as questões 7 a 15 são relacionadas aos objetivos investigativos, sendo que a partir da pergunta de número 12, eram questões abertas (Anexo D). Nesta dissertação, foram utilizadas as questões de número: 8, 11, 12 e 13, conforme mostra o Quadro 5.

Quadro 5 - Questões do questionário realizado com as famílias, utilizadas nesta dissertação

continua

Número da questão	Enunciado da questão
8	Como você chama a professora de seu(a) filho(a)? a) () tia. b) () professora. c) () "profe". d) () pelo nome. e) () pelo apelido. f) () professora e nome. g) () outros: _____
11	O que você espera do trabalho desta escola com seu filho(a) ? () Que faça amigos. () Que aprenda a ler e escrever. () Que ele(a) brinque. () Que aprenda a obedecer / ter regras sociais. () Que desenvolva suas potencialidades. () Que desenvolva valores. () Que aprenda a gostar de escola. () Outros: _____

Quadro 5 - Questões do questionário realizado com as famílias, utilizadas nesta dissertação

Número da questão	Enunciado da questão
12	O que você espera da professora de seu(a) filho(a)? <input type="checkbox"/> Que cuide. <input type="checkbox"/> Que eduque. <input type="checkbox"/> Que ensine. <input type="checkbox"/> Que dê continuidade à educação recebida em casa. <input type="checkbox"/> Que o(a) prepare para o vestibular. <input type="checkbox"/> Que o(a) ensine a refletir e criticar suas ações cotidianas. <input type="checkbox"/> Que o(a) prepare para o ingresso no Ensino Fundamental. <input type="checkbox"/> Que seja amiga. <input type="checkbox"/> Que dê carinho. <input type="checkbox"/> Outro: _____
13	Na sua opinião, quais características são importantes para a professora de Educação Infantil (formação, idade, estado civil etc.)?

Fonte: Questionário com as famílias das crianças matriculadas no CMEI (Anexo D)

5.3.3 Os encontros reflexivos

Para a realização do processo de formação continuada com as professoras e educadoras do CMEI pesquisado, foram desenvolvidos seis encontros reflexivos quinzenais, com duração de 1 hora e meia. Após um ano, foi realizado o encontro reflexivo denominado Devolutiva, estando presentes todas as professoras do CMEI (independente da participação na formação continuada), para a exposição dos resultados da pesquisa.

Os encontros reflexivos foram fundamentados na proposta de trabalho com grupos operativos de Pichon-Rivière (1998). Segundo o autor, uma situação grupal se configura num "conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna" (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.169). O sujeito, ao se tornar membro de um grupo, revela um sentimento de pertença, adquirindo uma referência básica, uma identidade de si mesmo e do grupo, visualizando-se como os demais membros.

Para Pichon-Rivière (1998, p.143), o "grupo operativo é um grupo centrado na tarefa que tem por finalidade *aprender a pensar* em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal". O grupo operativo tem como ponto de partida a comunicação e a aprendizagem em um contexto social. A concepção de aprendizagem como práxis permite que o processo se torne um "*aprender a aprender* e um *aprender a pensar*" (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.158). Assim, a

aprendizagem é contínua, articulando-se os momentos do ensinar e do aprender, como um todo estrutural e dinâmico.

O processo de aprendizagem implica necessariamente a reestruturação dos vínculos e das formas adaptativas do sujeito. Diante disso emergem os medos básicos que geram ansiedades que configuram uma resistência à mudança. Esta resistência gera dificuldades na comunicação e na aprendizagem do grupo. É por meio da interação grupal proposta, na qual os participantes operam por meio de tarefas, que irá se esclarecer e se resolver os medos básicos que compõem a resistência à mudança. Toda situação de aprendizagem gera nos sujeitos duas ansiedades básicas ou dois medos: "a) medo da perda do equilíbrio já obtido em situação anterior e b) medo do ataque na nova situação, na qual o sujeito não se sente adequadamente instrumentado" (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.235). Assim, o desenvolvimento do grupo fica prejudicado e a tarefa da técnica do grupo operativo consiste em esclarecer e resolver estes medos básicos.

Segundo Pichon-Rivière (1998, p.236), "a técnica operativa visa a que o grupo constitua um ECRO de caráter dialético, no qual as contradições relativas ao campo de trabalho devem referir-se ao próprio campo da tarefa grupal (práxis)". A concepção de aprendizagem como práxis leva a compreender que o ensinar e o aprender constituem uma unidade na qual o papel dos alunos e dos docentes é funcional e complementar.

Essa técnica tem como prioridade a ancoragem do cotidiano. As relações e os vínculos cotidianos tendem a se repetir em uma nova situação. A análise e compreensão destas relações facilitam a internalização das pautas sociais. A técnica operativa de grupo "tem como finalidade que seus integrantes aprendam a pensar em uma coparticipação do objeto de conhecimento, entendendo-se que pensamento e conhecimento não são fatos individuais, mas produções sociais" (PICHON-RIVIÈRE, 1998, p.237).

Assim, baseado nesta técnica de grupos operativos, foi estruturado um plano de ação que contemplou o total de sete encontros com as professoras, com o objetivo de abordar as seguintes temáticas:

- Sensibilização e identidade profissional;
- Representação profissional e social da professora;
- Ambiente educativo;

- Estilos de aprendizagem;
- Concepção de criança e infância;
- Avaliação e encerramento da formação continuada;
- Devolutiva dos dados.

Durante os encontros, o grupo de pesquisadores foi dividido, estruturando-se da seguinte maneira: uma coordenadora (uma pessoa fixa do começo ao fim da pesquisa, responsável por coordenar o grupo); uma pessoa para ser a disparadora, a qual tinha a função de desenvolver o tema a ser trabalhado; duas pessoas como observadoras, sendo uma responsável pela dinâmica (anota todos os movimentos e expressões do grupo) e outra, pela temática (anota o que está sendo falado). Os encontros consistiam basicamente em desenvolver as temáticas a partir de "disparadores" de modo a suscitar a reflexão, a expressão e o diálogo sobre o tema. A ideia era que elas conversassem com os seus pares numa interação dialógica. Para que houvesse uma interação mais efetiva, o grupo foi dividido em dois subgrupos de 16 elementos.

Medina (2013) analisou em sua dissertação os encontros, explicitando o processo de formação continuada proposto pelo Grupo. Basicamente, os encontros se constituíam em, primeiramente, realizar o "enquadramento ou revisão da tarefa do encontro anterior", com o objetivo de contextualizar a pesquisa e o encontro. O segundo momento, chamado de "disparador", tinha o objetivo de abordar uma temática específica e provocar a reflexão nas professoras e educadoras. Geralmente iniciado com uma "vivência", quando as participantes eram convidadas a se envolver no tema proposto. O terceiro momento foi a "roda de conversa", caracterizada como um espaço de discussão em grupo sobre o tema do dia. O quarto momento era de transmissão de uma "tarefa" que fazia parte da proposta de convidar as professoras/educadoras a pesquisarem a sua prática e utilizar instrumentos de pesquisa previamente elaborados pelo grupo de pesquisadores. E o quinto momento era realizada uma "avaliação" do encontro.

Os encontros tinham o objetivo de instrumentar a ação grupal no intuito de fazer com que as professoras e educadoras se tornassem pesquisadoras da sua própria prática, refletindo e melhorando-a. A aprendizagem que o grupo de pesquisa desejava propiciar para elas era uma leitura da realidade que possibilitasse a capacidade de avaliação e transformação do real. Tosatto (2012, p.154) afirma que

"a intenção primordial com os encontros, bem como com as entrevistas, foi a de colocar as professoras como protagonistas no ato de narrar as suas experiências, os seus questionamentos, as suas histórias".

Nesta dissertação foram utilizados os dados dos dois primeiros encontros reflexivos, os quais abarcaram as temáticas: identidade profissional (Anexo E) e representação profissional e social da professora (Anexo F). No 1.º encontro sobre identidade profissional as professoras tiveram que escrever o seu memorial, relatando o motivo da opção pela Educação Infantil. Apesar de seu conteúdo estar carente, com poucas informações, ele confirmou os dados levantados nas entrevistas com as professoras e educadoras.

5.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para desenvolver a pesquisa foi percorrido um longo caminho. Primeiramente, o Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente elaborou o projeto da pesquisa intitulada Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa, em 2009. Após a elaboração, veio a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Em seguida, aplicou-se o projeto piloto em uma escola de Educação Infantil, da rede particular de Curitiba, com o intuito de validar os instrumentos e constatar se eles atendiam aos objetivos propostos, e também perceber se a pesquisa propiciava reflexão das docentes pesquisadas.

Com a pesquisa validada, em 2010 foi realizada a escolha do local. Optou-se por uma escola da rede pública de ensino. Por meio da coordenadora do Grupo de Pesquisa, fez-se, então, o primeiro contato com a Secretaria de Educação do Município de Curitiba, a qual designou o CMEI. Na época o CMEI tinha recém-passado por mudanças em sua gestão. Então, a coordenadora agendou um primeiro contato com a diretora do CMEI, a qual recebeu a solicitação com receptividade e permitiu a realização da pesquisa.

O próximo passo foi o agendamento dos horários em que o grupo de pesquisa iria à escola. Para a realização dos encontros reflexivos, seria necessário encontrar um momento em que as professoras pudessem se reunir no período de uma hora e meia, quinzenalmente, pois a estrutura proposta para eles era de uma formação continuada. Justamente por esse motivo, a diretora do CMEI sugeriu que a pesquisa fosse realizada no período da manhã. As professoras também foram divididas em

dois grupos de 16 pessoas (incluindo professoras e educadoras, separadas aleatoriamente). Os pesquisadores se dividiram: alguns participavam dos encontros, outros faziam entrevistas, outros organizavam os dados.

Foi nesse momento que meu desejo em pesquisar as representações sociais das professoras se manifestou; minha curiosidade me motivava a buscar informações que as revelassem.

Nessa época, eu estava organizando os dados da pesquisa junto com os outros alunos do programa de pós-graduação da PUCPR, participantes do Grupo desta pesquisa. Nós nos reuníamos uma vez por semana para digitalizar os dados e repassar as informações para todo o grupo. O trabalho de digitalização terminou somente em agosto de 2011, quando o grupo organizou todos os dados em um CD e realizou a devolutiva para o CMEI.

Ao constatar a riqueza do material coletado na pesquisa, surgiu a ideia de verificar a representação social da professora de Educação Infantil sob diferentes olhares: da família e da APM, da equipe gestora e o seu próprio. Esta tríade de olhares era algo que ainda não havia sido pesquisado e que permitiu mostrar como a sociedade representa a professora de Educação Infantil e como ela se percebe.

De posse de todo o material, iniciei as leituras das entrevistas realizadas com as professoras e educadoras, com o intuito de me familiarizar com os textos. Assim, mergulhei em suas realidades, levantando hipóteses e destacando elementos que se revelavam em cada resposta. Diante de todo o material coletado, optei em realizar uma análise de conteúdo (BARDIN, 2009), estabelecendo-a no campo das representações, tendo como foco os diferentes olhares das participantes da pesquisa expressos nas manifestações narrativas, nas imagens e nas informações obtidas durante a pesquisa. Segundo Oliveira *et al.* (2003, p.6), a análise de conteúdo tem como objetivo "assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto".

Dessa forma, realizei o que Bardin (2009, p.90) considera como "leitura flutuante", estabelecendo a relação entre os referenciais teóricos e os dados coletados. A *leitura flutuante* é um trabalho gradual de apropriação do texto, no qual ele é analisado várias vezes até que o pesquisador se familiarize e consiga realizar os contornos de suas primeiras unidades de sentido. "Estas unidades de sentido – palavras, conjunto de palavras formando uma frase ou temas – são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto" (OLIVEIRA *et al.*, 2003,

p.6). A *leitura flutuante* é a primeira etapa da técnica de análise de conteúdo, a qual ajuda a retirar do texto seu conteúdo aparente e oculto.

Após essa etapa, iniciaram-se várias leituras das diversas respostas dadas pelas entrevistadas em cada questão, nas quais foram destacados trechos, frases e (ou) palavras que sintetizavam as ideias por elas trazidas, contribuindo para a verificação do teor principal de seus discursos e para construção das categorias. Segundo Oliveira *et al.* (2003, p.9), "esta etapa é muito importante, pois a qualidade de uma análise de conteúdo possui uma dependência como o seu sistema de categorias". As categorias são constituídas por elementos de significação comum destacados nos instrumentos utilizados na pesquisa.

Com as categorias construídas, os dados agrupados foram tratados à luz da visão fenomenológico-hermenêutica. É importante destacar que os dados não foram interpretados apenas nas frequências mais ressaltantes em que apareceram nas categorias, mas sim, as respostas únicas, diferentes e que não foram agrupadas em nenhuma categoria, também foram observadas. Para isso, Bardin (2009, p.142) fundamenta: "Pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto da inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência de sua aparição individual."

Sendo assim, faz-se necessário considerar a totalidade do texto, identificando as frequências ou ausências em cada item analisado (OLIVEIRA *et al.*, 2003).

O mesmo procedimento foi adotado nos questionários da família. Já o primeiro encontro, que foi sobre identidade profissional, trouxe as construções das professoras sobre o que influenciou sua escolha profissional (Anexo H). Foram observadas as imagens e os relatos posteriores sobre as mesmas. Os dados levantados comprovaram os depoimentos das entrevistas. O memorial descritivo foi a tarefa desse encontro, no qual as professoras deveriam descrever o motivo de sua opção pela Educação Infantil, que também comprovou as respostas das entrevistas com as professoras, confirmando sua veracidade.

O segundo encontro teve como tema: *a representação profissional e social da professora*. Para esse encontro foram selecionadas aleatoriamente algumas imagens que retratassem, em sua maioria, mulheres em diferentes momentos históricos: três pranchas que retratassem somente mulheres (Mona Lisa; Marilyn; e o dourado de

seus corpos); quatro pranchas que retratassem mulheres e homens (A Liberdade guiando o povo; As meninas; Papiro Hunefer; Teto da Igreja de São Francisco); duas pranchas que representam apenas homens (D. Pedro II em trajes de majestade; Estudo do retrato do Papa Inocêncio X) e duas pranchas com representações indefinidas (Nomes e Improvisações). As imagens foram escolhidas num universo de 30 gravuras retiradas da obra de Souza (2005). O grupo, por meio do método de observação e registro da temática e dinâmica (Anexo G), segundo a técnica de Grupos Operativos (PICHON-RIVIÈRE, 1998) realizou o encontro com as professoras e educadoras solicitando que elas visualizassem as imagens selecionadas e escolhessem a que mais representasse a professora de Educação Infantil, elencando uma lista de palavras que expressassem por que esta imagem a representa. Em seguida, deveriam escolher uma imagem que não representasse a professora de Educação Infantil e fazer uma lista com palavras, explicitando o motivo.

Essa vivência remete ao teste de livre evocação de palavras, tendo como tema indutor a "representação da professora de Educação Infantil". Segundo Oliveira *et al.* (2005, p.574-575), a técnica de livre evocação de palavras é considerada relevante por duas razões:

[...] a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais.

Assim, as palavras foram elencadas e em seguida agrupadas, procurando revelar as representações sociais compartilhadas entre as professoras e as educadoras.

No desenvolvimento das descrições dos dados obtidos, foram destacados trechos, palavras das falas que compõem cada categoria levantada nos instrumentos utilizados. Nessas descrições optou-se por colocar códigos para identificar as pesquisadas, justamente para manter o seu anonimato. Sendo assim, as professoras receberam a sigla P; as educadoras E; a equipe gestora (formada pelas coordenadoras pedagógicas e pela diretora) G; a representante da APM, ficou com a sigla A; e a família F; todos seguidos por números que representam cada participante da pesquisa.

Na interpretação dos dados, os elementos vão se desvelando e se enchendo de sentidos, revelando as possíveis ancoragens e objetivações das representações sociais das professoras de Educação Infantil. É importante salientar que as representações sociais evidenciadas dizem respeito a esta realidade e que cada contexto pode trazer outras representações, além de que as representações sociais encontradas não são estáticas e podem se transformar (MOSCOVICI, 2009).

6 OS DIFERENTES OLHARES PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Adentrar no mundo vivido pelas professoras e educadoras do CMEI pesquisado, mergulhando em suas falas, interpretando-as e relacionando-as com suas práticas e com suas vivências durante os encontros com o grupo de pesquisa, foi crucial para identificar as suas representações sociais.

Com a finalidade de reconhecer as representações sociais levantaram-se categorias, a partir das diversas respostas dadas pelas entrevistadas em cada um dos instrumentos utilizados. A construção das categorias originou-se na síntese da ideia dos trechos, frases e (ou) palavras que se destacaram nas respostas, contribuindo para a verificação do teor principal de seus discursos e, posteriormente, agrupadas de maneira que expressassem um sentido comum.

A ideia central de cada pergunta das entrevistas semiestruturadas com as professoras, educadoras, equipe gestora (coordenadoras e diretora) e representante da APM, foi interpretada como uma dimensão de análise e as categorias enunciadas referem-se à nomeação dada pelas participantes sobre a representação social da professora de Educação Infantil. Moscovici (2009) salienta que a representação é explicitada para fora (para os outros) pelo processo de objetivação, o qual reproduz conceitos e imagens no mundo exterior. "Objetivar é descobrir a qualidade de uma ideia; é reproduzir um conceito em uma imagem" (MOSCOVICI, 2009, p.72). As imagens, devido a sua capacidade de ser representadas, se mesclam e são integradas em uma unidade comum, isto é, um complexo de imagens que reproduzem um complexo de ideias. Esse complexo de ideias será elucidado por meio das categorias enunciadas.

Nas próximas seções será abordado o conteúdo das entrevistas sob os diferentes olhares das participantes da pesquisa em que circulam suas representações sociais sobre o ser professora de Educação Infantil.

6.1 O OLHAR DA PROFESSORA E DA EDUCADORA

As representações sociais oferecem uma rede de significados, os quais permitem a atribuição de sentidos. "Reconhecendo-se que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas" (MOSCOVICI, 2001, p.62), buscou-se investigá-las sob o olhar das professoras e educadoras, buscando os significados

sobre o ser professora de Educação Infantil. O Quadro 2 revela o conteúdo das entrevistas semiestruturadas com as professoras e educadoras, trazendo a ideia central de cada dimensão analisada, bem como as categorias enunciadas e o número de participantes que as compartilham.

Quadro 6 - Representação das categorias enunciadas nas entrevistas semiestruturadas com as professoras e as educadoras

continua

Dimensões de análise	Categorias enunciadas	Número de participantes em cada categoria
Opção pelo magistério	Estabilidade profissional;	3 P; 11 E.
	Influência feminina;	7 P; 3 E.
	Identificação com a docência;	2 P; 2 E.
	Identificação com a criança.	3 P.
	Outro motivo	1 P.
Opção pela Educação Infantil	Estabilidade profissional;	3 P; 11 E.
	Identificação com a criança pequena.	9 P; 5 E.
	Outros	4 P.
Nomenclatura dada à professora e à educadora	Professora	12 P; 10 E.
	Tia	11 P; 11 E.
Cursos que mais contribuíram com a formação	Formação continuada;	4 P; 6 E.
	Magistério;	3 P; 5 E.
	Graduação;	4 P; 2 E.
	Pós-graduação.	4 P; 1 E.
	Todos	1 P; 1 E.
	Nenhum	1 E.
Características que correspondem à Educação Infantil	Afetividade;	12 P; 8 E.
	Ludicidade;	6 P; 5 E.
	Identificação com crianças;	1 P; 5 E.
	Comprometimento;	1 P.
	Gosto pelo que faz;	1 P.
	Dom;	1 E.
	Formação.	1 P.
Definição de criança	Infância como momento de pureza e inocência;	5 P; 12 E.
	Infância como momento mágico, de alegria;	5 P; 6 E.
	Infância como momento de descobertas e aprendizagem.	5 P; 3 E.
Necessidades da criança para aprender e se desenvolver	Família;	2 P; 6 E.
	Professora comprometida;	3 P; 5 E.
	Lúdico;	4 P; 2 E.
	Motivação;	5 P; 2 E.
	Afetividade;	3 P; 1 E.
	Outros.	2 E.
Prioridade para a prática docente	Rotina;	4 P; 7 E.
	Lúdico;	5 P; 2 E.
	Desenvolvimento da autonomia;	3 P.
	Cuidar e educar;	1 P; 2 E.
	Tudo;	1 P; 2 E.
	Outros.	2 P; 3 E.

Quadro 6 - Representação das categorias enunciadas nas entrevistas semiestruturadas com as professoras e as educadoras

		conclusão
Dimensões de análise	Categorias enunciadas	Número de participantes em cada categoria
Conhecimentos necessários para a prática docente	Formação;	13 P; 12 E.
	Convivência com crianças;	1 P; 2 E.
	Desenvolvimento de projetos.	2 P; 2 E.
Imagem do que a família espera do trabalho docente	Cuidado com afetividade;	10 P; 6 E.
	Desenvolvimento da criança;	8 P; 9 E.
	Outro.	1 E.
Definição do ser professora	Boa professora;	7 P; 8 E.
	Professora em constante formação;	5 P; 4 E.
	Professora brincalhona;	1 P; 3 E.
	Outros.	3 P; 1 E.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observar o Quadro 2, percebe-se que, na dimensão da opção pelo magistério, foram enunciadas quatro categorias: influência feminina; estabilidade profissional; identificação com a docência; e identificação com criança.

A **influência feminina** refere-se a respostas como: *ser professora é uma opção boa para mulher, minha madrinha era professora; minha mãe trabalhava em escola; minha irmã me convidou; admiro minha professora*. Isto pode ser exemplificado nas falas:

Foi influência da minha madrinha desde que eu era criança, ela era professora e foi muito importante na minha vida (P 2).

Ah, desde criança eu escrevia nas portas da minha casa... eu admirava, admiro muito a minha professora da primeira série. Ela era japonesa e é uma pessoa que me marcou muito (P 8).

Eu tinha uma infância saudável, só fui para a escola na 1.^a série. O que me influenciou muito era uma professora loira, de cabelo esvoaçante, bem perfumada, bem vestida e que lembro dela até hoje. Era simplicidade com elegância. Eu achava ela linda. Até hoje, se eu fecho os olhos eu sinto o perfume dela. Daí eu sempre quis ser professora. E eu consegui ser professora (P 13).

Eu queria ter feito veterinária, queria ter feito outras coisas... Só que daí a minha mãe dizia: veja bem, professora é uma opção boa para a mulher, depois que você casa, você pode trabalhar só meio período. Assim, eu acabei indo para o magistério, até porque na época, onde eu estudava, tinha um curso de segundo grau, que era de técnicas agrícolas, que era o que eu pretendia fazer porque a minha intenção era fazer veterinária depois, só que eles tiraram esse curso e não tinha mais. Então eu fiz o magistério (P 15).

Minha mãe queria que eu fizesse magistério e eu fui influenciada por ela. (E 11).

A **influência feminina** também foi confirmada nos relatos escritos nos memoriais descritivos, podendo ser destacados os exemplos:

A escola sempre teve um significado diferente em minha vida... Minha mãe trabalhava como merendeira em uma escola estadual e quando podia me levava junto... Muitas vezes encontrei sobras de atividades descartadas e, tomando-as para mim, resolvia com todo capricho do mundo. A escola sempre foi um mundo fascinante e tendo isso presente na minha infância, optei por fazer dela também meu futuro (P1).

Quando somos pequenos quase sempre nos inspiramos em nossos professores, sempre cultivando um desejo que ao crescer se torne realidade e nos tornemos professor. E o desejo de ser professor geralmente é muito grande, crescemos e os sonhos se realizam (P 3).

Acredito, que optei pelo magistério por influencia de minha irmã mais velha, pois a mesma gostava muito de brincar de "escolinha"... Identifiquei-me com a faixa etária da Educação Infantil, pois eles são ativos, criativos, sinceros e empolgados. Envolvem-se nas atividades propostas, são curiosos, levando-nos a pesquisar e aprender juntos (P 9).

Quando criança costumava brincar de escolinha sendo a professora. Admirava minhas professoras tendo-as sempre como modelo para minhas brincadeiras (P 12).

As falas das professoras constituem parte da historicidade das representações existentes na Educação Infantil, as quais remetem à própria história do magistério que foi aceito como uma profissão para a mulher devido à proximidade da figura da professora com a de mãe. Um dos motivos que justificam a presença maciça das mulheres no magistério foi a concepção do ensino de Educação Infantil como uma ocupação transitória para preparação das jovens para o casamento e para o exercício da maternidade. À mulher cabiam apenas os afazeres domésticos, e ela não podia sair de casa para trabalhar. Para conquistar este espaço, foi necessário enfrentar oposições e conflitos. Segundo Louro (1999, p.86):

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas.

Com essa ideia atrelada aos baixos salários aos professores, progressivamente os homens afugentaram-se e preferiram buscar outras oportunidades de emprego. Assim, historicamente, o magistério foi se constituindo como uma carreira aceitável

para a mulher. A representação da figura da professora foi se constituindo, dessa forma, vinculada ao aspecto maternal e afetivo, próprio para o trabalho com crianças pequenas. Já a figura do professor homem representa uma autoridade, um ser do conhecimento, sendo a ele delegado o ensino dos maiores (MATTOS, 2011).

Nas respostas referentes à *realização do concurso e melhores salários*, emergiu a categoria **estabilidade profissional**. Para exemplificar, seguem algumas falas:

O motivo principal foi precisar trabalhar, eu tinha saído do banco. Não foi uma coisa... Assim, a minha mãe era professora e eu nunca quis ser professora, eu queria fazer outra coisa. Entrei porque tinha saído do banco, trabalhava em casa, com um brechó que eu mesma montava, vendia alguma coisa, mas que não era o suficiente. E foi o meu primo que me avisou que teria o concurso. Fiz e passei, claro que hoje eu gosto do que faço, mas não era o que eu queria fazer na vida de primeira mão (E 5).

Quando eu terminei a oitava série eu quis fazer o magistério, mas meu pai não quis, disse que eu ia ganhar muito pouco. Meu pai trabalhava na prefeitura e prestava serviço pra escola e pra creche, e ele achava que o professor sofria muito e que ganhava pouco. Aí ele não queria que eu fizesse o magistério de jeito nenhum. Quando eu tive o segundo filho, minha prima veio para Curitiba para fazer o concurso e eu fui com ela para fazer a inscrição, mas eu fui só levar e ela pagou a minha inscrição só para fazer com ela. Naquela oportunidade eu passei e ela não. Daí eu entrei na Rede e acabei vindo como educadora e ela acabou não fazendo o que queria (E 15).

No começo não foi opção, foi necessidade. Fiz contabilidade e depois concurso. Passei e não tive escolha, fui trabalhar (E 10).

Não foi bem uma opção, foi uma decorrência da vida, né. Eu trabalhei em escritório de contábeis, trabalhei muito tempo. Aí, depois, fui fazendo concurso, entende? [...] O primeiro que me chamaram eu entrei. A primeira semana parece que eu morri, sabe, e esquecia e parece que eu estava em outro mundo. Meu Deus! Eu nunca tinha entrado num CMEI, nunca tinha me deparado com uma sala cheia de crianças e assim eu me apavorei, mas fui adiante porque precisava, né. Eu disse: No trabalho a gente tem que aprender a gostar das coisas. E, por outro lado, a necessidade de ter um emprego mais fixo, no caso um emprego concursado, então era o meu objetivo (P 6).

Segundo Ferreira (2006), o ingresso no serviço público como titular efetivo de um cargo está garantido em lei e se dá por meio de concurso. Os cargos públicos sempre foram muito cobiçados no Brasil, desde os tempos coloniais, período em que ser funcionário público significava "status" e prestígio. Ser funcionário público está ligado à estabilidade e segurança, fato este bastante destacado nas falas das pesquisadas, que entraram na carreira docente pela oportunidade de realizar um concurso e ter um emprego estável.

Apesar da realização de concursos para o ingresso na carreira pública do magistério no Brasil ser bastante antiga, os concursos não eram regulamentados e, por isso, a seleção baseava-se em critérios subjetivos, nem sempre possibilitando a escolha dos mais capazes, mesmo porque não existiam escolas de formação para o magistério. A exigência da habilitação específica passou a ser feita com a Lei n.º 5.692/71. Embora a questão da profissionalização esteja prevista nesta Lei, questões relacionadas à valorização, remuneração e carreira docente só foram contempladas com a Constituição de 1988.

Vale destacar que nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2006), a habilitação específica é solicitada apenas nos concursos para professores regentes, que atuam no período de quatro horas. Nos concursos para educadores, que atuam oito horas, é solicitado como escolaridade mínima apenas o Ensino Médio, sem necessidade de formação específica, nem o magistério. Por isso fica evidente que a opção pelo magistério ou pelo trabalho com a Educação Infantil, para a maioria das educadoras, está vinculada à necessidade de arrumar um emprego estável, independente da área de atuação. Essa representação parece estar vinculada às condições sociais e econômicas das educadoras. Porém, observou-se que após o concurso, a grande maioria foi em busca da formação específica na área da educação e, no momento da pesquisa, existiam apenas uma educadora sem a graduação e duas que estavam cursando.

A **identificação com a docência** originou-se das respostas que remeteram a: *gosta de ensinar; gosta de dar aula; brincava de professora*. Conforme os exemplos:

Sempre quis ser professora e na época na minha cidade ou você fazia o magistério ou ia pra capital fazer o científico e eu não queria. Fiz o magistério e resolvi trabalhar. A escola é a vida da gente. Até você vendo um livro, um jornal, já penso em levar para a escola (P10).

Eu acho que foi uma questão já de infância. Eu sempre gostei de ser professora, de brincar com minhas irmãs e eu sempre dizia pra minha mãe: quero ser professora, quero ser professora (E 12).

Essa categoria remete à construção da própria identidade profissional de cada uma, baseada na sua identificação com a docência desde o início de sua escolarização, admirando a professora da sua infância e o trabalho desenvolvido por ela. Para Scoz (2011), as diversas situações humanas vividas nos diferentes contextos sociais (desde criança) afetam as perspectivas em relação à formação e

às formas de atuação profissional, principalmente na docência. A construção da identidade do professor depende da "confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento" (SCOZ, 2011, p.26). Assim, a trajetória histórica vivida pelas professoras em seus processos de aprender e ensinar trazem contribuições significativas para suas vidas profissionais.

Outra categoria construída foi **identificação com a criança**, observada nas respostas:

Eu sempre gostei de criança, daí fui fazer o magistério porque eu gostava, sempre gostei (P 5).

Eu gostava de criança, gostava de ler e achei que era uma boa opção. Então foi esse o caminho (P 7).

Eu gosto de trabalhar com os pequenos mesmo, acho eles muito verdadeiros, são sinceros, eles não ficam pensando para te responder e são participativos [...] gosto de estar trabalhando com brincadeira (P 13).

As falas explicitadas parecem revelar uma percepção inadequada de docência, na qual o trabalho é direcionado apenas para crianças. A função do professor é ensinar, independente da idade de seus alunos. É claro que depende de sua formação e área de conhecimento, mas é importante ter clareza de que seu trabalho não pode se resumir a "gostar de crianças", e sim, gostar de ensinar.

Outro motivo que foi citado por uma professora foi ter escolhido o magistério para conseguir uma vaga na escola para o seu filho:

Eu tinha um filho de 3 anos e na época eu não conseguia creche e não conseguia pagar alguém para cuidar dele. Eu pensei assim: vou ter um conforto de eu ingressando, pois acho que eles teriam que dar uma vaga para o meu filho. Daí eu entrei e passei a gostar e hoje em dia eu não saio mais (P 11).

Essa fala pode revelar o que a sociedade pensa sobre o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, no qual qualquer um é capaz de atuar, pois o principal é apenas cuidar de crianças pequenas e, para isso, basta ser mãe, mulher, o que remete à história da influência feminina e à visão assistencialista.

Também evidencia a necessidade de acesso à Educação Infantil, a qual ainda precisa de mais recursos para atender a toda população. Apesar de a Constituição

de 1988 assegurar, em seu artigo 208, o direito ao atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, garantido pelo Poder Público, pela família e pela sociedade (o Poder Público refere-se aos Municípios que devem atuar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental), ainda não existem vagas para todas as crianças em estabelecimentos públicos deste segmento, denotando um descaso das autoridades para este nível de ensino. Como, atualmente, a maioria das mulheres trabalha fora para contribuir com a renda familiar, elas acabam tendo que pagar escolas particulares ou pessoas sem preparo e desconhecidas para cuidar de seus filhos.

Na dimensão analisada sobre a opção pela Educação Infantil foi enunciada duas categorias: estabilidade profissional; e identificação com a criança pequena. Estas categorias emergiram tanto das entrevistas como da descrição realizada no memorial (o qual foi a tarefa do 1.º encontro reflexivo) com as professoras e educadoras. O memorial confirmou as respostas das entrevistas, evidenciando a procura da profissão pela oportunidade de emprego estável, e a ideia de que trabalhar com criança pequena é mais fácil. Porém, observou-se uma carência na escrita das participantes, que tiveram grande dificuldade em relatar sua opção pela Educação Infantil, trazendo mais dados durante as entrevistas do que no registro.

A **estabilidade profissional** que já foi destaque anteriormente aparece novamente e pode ser observada nos exemplos:

Na verdade eu caí meio de paraquedas. Surgiu o concurso, porque quando eu fiz o concurso não era exigido o magistério, era só o ensino médio. Então quando eu entrei, não tinha noção do que eu ia enfrentar. Eu fui aprendendo mesmo na prática. Depois que eu fui fazendo cursos, fui fazer faculdade e daí me interando mais da parte teórica. A escolha pela Educação Infantil foi o concurso. Eu sabia que era pra trabalhar em creche, mas eu não sabia como era. Fui aprendendo na prática (E 8).

Há 15 anos eu fazia quase todos os concursos que havia na época. O primeiro que me chamou, eu entrei. Acabei aprendendo a gostar com o passar do tempo... Agradeço a mim e a Deus por este emprego, porque tenho certeza que muitos gostariam de estar em meu lugar. Durante este tempo não consegui fazer fortuna, mas deu para obter certa economia. E com isto pude dar o melhor para minhas filhas: sustento, estudo e lazer além de suprir outras necessidades familiares (P 6).

Porque passei no concurso; há princípio não sabia o que era o cargo de educadora, hoje já ciente do cargo não sei se iria optar por esta profissão, mas preciso do salário, então... (E 4).

A educação infantil foi solução, para poder criar meus filhos que são três. Uma tia viu o anúncio no jornal do concurso de babá a 19 anos atrás com o tempo fiz o 2.º grau no antigo CBJA em dois meses. Prestei um concurso interno para fazer o curso de magistério oferecido pela prefeitura, após um ano voltei a estudar fazendo o Magistério Superior pelo IESDE e 2 anos depois fiz complemento em pedagogia e Pós em Gestão Escolar (E 10).

A estabilidade profissional também foi destacada no memorial descritivo realizado como tarefa do 1.º encontro reflexivo. Seguem alguns trechos:

Incentivada por varias amigas da época da faculdade, prestei concurso para a Prefeitura e o Estado... Tenho expectativas positivas tanto no Estado quanto na Prefeitura, são elas: crescimento profissional e pessoal, superar os desafios propostos, enriquecer culturalmente através de cursos e estudos, enfim estou em busca de me aperfeiçoar e realizar a minha profissão da melhor forma possível (P 14).

Minha vontade de trabalhar na Educação Infantil surgiu pelo carinho que tenho pelas crianças e claro pela necessidade financeira também. Prestei o concurso para educadora em 2004 e assumi em 2005, no mesmo ano prestei vestibular para pedagogia pela UFPR. Passei e me formei no final do ano passado. Gosto desta área embora considerasse um tanto "ingrata" e desvalorizada pela sociedade brasileira (E 2).

Gatti e Barreto (2009), em uma pesquisa com base no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (Enade 2005), abrangendo 137.001 alunos de Licenciaturas e de Pedagogia, constataram que 21% escolheram a docência como uma espécie de "seguro desemprego", ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade.

A outra categoria **identificação com a criança pequena** emergiu de palavras como: *carinho; paciência; afetividade; ser mãe; criança pequena é pura, inocente, está descobrindo o mundo; gosto de crianças*. Alguns exemplos que exprimem esta categoria:

Eu gosto dos pequenos porque a criança quando vai crescendo, eu vejo que eles vão disputando o conhecimento e acabam entrando em conflito. A criança pequena não, tudo que você ensina para ela é novidade, é gostoso de aprender, é legal, é divertido [...] É também aquilo, coração de mãe... eu não sou mãe ainda, mas sempre sonhei em ser mãe, mas acho que Deus me reservou ser mãe dos filhos dos outros, é o momento que me realizo com eles, com os pequenos (P1).

É uma fase que eles estão conhecendo o mundo, crescendo... O momento deles é muito lindo e a gente tem o prazer de poder participar (P 3).

Eu prefiro as crianças pequenas. Eu prefiro eles, você tem o retorno e tem muita afetividade, né, com os maiores não tem muito isso. Então eu gosto disso, gosto de abraçar, de beijar, de pegar no colo (P 5).

É com "os meus" pequeninos que eu me realizo, eu amo o que faço, tenho muita satisfação ao perceber o avanço que cada um deles vai atingindo, o quanto eles aprendem, como eu, enquanto professora, faço a diferença para eles. Na Educação Infantil há muita sinceridade por parte das crianças, elas são verdadeiras, expressam o que realmente sentem e, com relação a evolução em sua aprendizagem é possível ver este resultado quase que imediato, nos atos de cada criança, no modo de se expressar, em sua oralidade, na conquista da autonomia e independência, o vínculo afetivo é muito forte tanto dos adultos que estão interagindo com a criança como entre si (P 15).

Acho que me identifico melhor mesmo com as crianças menores, acho que é a fixa etária que eu mais gosto (E 3).

Sempre tive essa queda pela Educação Infantil, mas assim eu gosto de crianças de 3 a 5 anos, no máximo 6, passou disso eu não consigo trabalhar. Eu já trabalhei com o primeiro ano, você tem que ter uma postura diferente, e eu acho que eu puxo muito para o lado do carinho, do colo, do mimo e eles já não tem também, né (E 13).

Nas falas percebe-se uma representação sobre ser professora de Educação Infantil atrelada apenas a gostar de crianças pequenas. O que traz hipóteses sobre o trabalho com as crianças pequenas ser considerado mais fácil, menos trabalhoso, visto que os pequenos são mais ingênuos e absorvem tudo que se ensina sem questionamentos. Isto provoca uma reflexão sobre a concepção de criança que elas têm e também sobre a própria história da Educação Infantil com sua visão maternal. Segundo Tosatto (2012, p.167), "a professora tem uma imagem de criança altamente idealizada, destacando sua ingenuidade e colocando que ela está distante da violência, das coisas ruins que o mundo a circunda". Na prática esta concepção afeta o trabalho da professora que infantiliza a criança e a trata como um ser fácil de lidar e manipular, que não sabe muita coisa e, por isso, é muito fácil de ensinar, destacando sua fragilidade, dependência e carência. Portanto, a própria escolha da profissão está ligada à representação dessa infância romantizada que vê a criança como um ser puro e inocente, que deve ser protegido e cuidado (TOSATTO, 2012).

Nesta mesma pergunta, quatro professoras relataram outros motivos, como: *não precisar de formação; proximidade do CMEI com sua residência; influência*

feminina e identificação com a docência; assegurar uma vaga para seu filho no CMEI. Estas falas podem ser verificadas a seguir:

Educação Infantil porque eu sempre gostei de alfabetização. Eu sempre trabalhei alfabetização de jovens e adultos e eu queria mudar. A gente tem que mudar tudo né. Daí como eu moro aqui perto e como eu queria comprar alguma coisa e ficar nessa região, falei assim: vou mudar pra Educação Infantil par ver como é que é. Acabei gostando e estou ficando a 6 anos (P 7).

Ah, era um sonho trabalhar em escolhinha, porque tinha uma irmã da minha amiga que me deu muitos materiais, porque ela tinha trabalhado como professora de Educação Infantil e ela tinha me dado muito material assim... livros, apostilhinhas, desenhos, livros de literatura e eu já estava encantada com tudo aquilo e daí fui fazer magistério e comecei a trabalhar com Educação Infantil (P 9).

A princípio foi porque você pode trabalhar com a Educação Infantil sem ser graduado, sem ter terminado o seu magistério [...] No primeiro ano do magistério eu consegui um estágio e entrei como auxiliar e aí eu fiquei, porque na escola particular é mais fácil... (P 2).

Observa-se nesse último depoimento a representação de que para ser professora de Educação Infantil não há necessidade de formação, basta ser mulher, brincar. Novamente fica evidente a influência histórica da concepção desta educação como papel feminino e maternal.

A terceira dimensão analisada apresenta a nomenclatura utilizada pelos(as) alunos(as) para designar a professora e a educadora. Os resultados apontam que as crianças não distinguem os cargos (professora e educadora), chamando-as tanto de professoras como tias ou pelo próprio nome. Porém é observada uma distinção nas falas das professoras e das educadoras. Isso é enfatizado nas seguintes falas:

Me chamam pelo nome ou de tia, como chamam todo mundo aqui. Alguns ou outros que me chamam pelo nome. O restante tanto faz ser educador, professor ou a diretora, é tia (P 6).

Alguns tia, outros pelo nome. Sempre tem aquela troca, às vezes vó, mãe. É afeto só que eles sabem quem é a mãe, quem é a tia. A própria mãe acaba incentivando dizendo vai com a tia. Tia do pão, tia da condução. Isso é cultural. Você sabe que tem muita professora que já tomou um choque quando o aluno chamou-a de tia. E ela disse tia é irmã de sua mãe. Não sou sua parente. Neste momento você não pode interferir no que a professora fez porque é duas ordens. [...] As professoras sempre acham que são autoridades. A gente sempre está um patamar abaixo delas. Embora elas usem o mesmo discurso dizendo que somos do mesmo patamar. Nós não estamos no mesmo patamar porque trabalhamos oito horas e o salário é menor, por isso não estamos no mesmo patamar (E 14).

No depoimento visto, é possível perceber que há uma divisão no trabalho das professoras e das educadoras. Nas entrelinhas, observa-se que à professora compete "ensinar" e à educadora compete a "rotina de cuidados". As pesquisadoras integrantes deste Grupo de Pesquisa, Tosatto (2012) e Boff (2011) verificaram isso durante a observação de sala de aula (instrumentos utilizados em suas dissertações), onde à professora cabia o trabalho voltado ao ensinar e à educadora, as tarefas de levar as crianças ao banheiro, alimentá-las, vesti-las etc. O que elas não compreenderam ainda é que tanto o cuidar quanto o educar fazem parte do desenvolvimento integral da criança e são funções educativas.

Nascimento *et al.* (2005), afirmam que o cuidar não se restringe aos hábitos de higiene e saúde, como também, não apenas à Educação Infantil. O conceito de cuidar vai além da visão assistencialista. E Boff (2008) se refere ao cuidado como sendo imprescindível para a sobrevivência do ser humano, pois é a base de sua existência, sem ele, o indivíduo desestrutura-se, perde o sentido e morre. Ele afirma que "cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro" (2008, p.33). Nessa perspectiva, o cuidado torna-se uma característica fundamentalmente humana e necessária no processo educativo, abrangendo um cuidado material, pessoal, social, ecológico e espiritual.

Vale lembrar que, apesar de os dados estarem sendo detalhados separadamente – até mesmo para verificar quais os consensos e dissensos encontrados nas respostas –, optou-se por designar com o termo "professora", nesta pesquisa, tanto a educadora quanto a professora regente, entendendo que ambas necessitam desempenhar igualmente seu papel educativo, pois tanto o educar como o cuidar unem-se para alcançar o objetivo da Educação Infantil, que é: "O desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, LDBEN/1996, art. 29).

Tanto as professoras como as educadoras, apesar de falarem que são chamadas das duas formas (professora e tia), argumentam que o termo 'tia' já está ultrapassado e que sabem que não deve ser mais utilizado:

[...] Hoje a grande maioria fala professora. Isso foi construído com o tempo. Isso começou quando as professoras vieram para a Educação Infantil. Antes como eram as babás era sempre tia. Agora se chama de educadora, professora, foi toda uma evolução. Ainda tem pai que vem e fala tia, por mais que a gente esteja sempre se referindo como professora, educadora ou pelo nome (P 15).

A maioria chama de professora, mas teve uma época que eles chamavam de tia. Então pra mim, hoje, não que... claro que agora obviamente claro que não pega tanto, mas quando mudou e falaram que não podia mais chamar de tia, aquilo pra mim era muito difícil, porque eu já estava acostumada a ouvir aquilo [...] Então volta e meia eu ainda falo: "ah, vai pegar uma folha pra tia", mas eu tenho a consciência de que não é certo e que a gente representa um papel diferente na vida deles. Eu pessoalmente acho que a maneira como me chamam é indiferente, a atenção que vou dar é a mesma, o mesmo carinho, a mesma forma que eu vou tratar a criança (P 1).

Paulo Freire (2009) traz uma reflexão relevante sobre esse aspecto da identificação da professora como tia, que é algo que já vem embutido na Educação Infantil ao longo dos anos, como tendo um caráter político e social em suas entrelinhas. Para ele, significa "retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente" (FREIRE, 2009, p.13).

Ao serem questionadas sobre os cursos que mais contribuíram com a sua formação, verificou-se que tanto para as educadoras como para as professoras os cursos mais destacados foram os ofertados pela própria Prefeitura durante o processo de **formação continuada**, como mostra os exemplos abaixo:

O que eu gostei foi um da prefeitura de criação de livros [...] Com este curso eu aprendi que as crianças só vão aprender a manusear as coisas manuseando. Sempre tem um curso ou outro, mas o que marcou é esse (P 4).

Bom eu fiz um no ano passado que foi de formação continuada e entrou várias disciplinas, artes, alfabetização... (E 14).

É. Eu fiz só os cursos de capacitação oferecidos pela prefeitura e todos eles foram válidos na verdade. E eu acho que todos eles contribuem de alguma forma para o crescimento da gente em sala de aula. [...] Eu gostei do curso para portadores de necessidades especiais [...] foi um curso que instigou a pesquisar e ajudou bastante na verdade (E 9).

Constatou-se por meio dessas respostas que a formação continuada é destacada por trazer temas voltados à prática vivida no dia a dia da sala de aula, aspecto este que não é encontrado, por elas, nos cursos de graduação.

Nóvoa (1995) afirma que a formação contínua deve ser um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores. A valorização e qualificação dos professores são consideradas fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

O **magistério** apareceu como 2.º opção, sendo elucidado como o curso que mais se aproximou da prática. Algumas falas:

O magistério, porque ele prepara mais você para ser professora. A pedagogia não te ensina como ser professora e o magistério ensina: maneiras de tratar, de fazer uma atividade. Aquela coisa infantil, aquela coisa de criança mesmo, foi no magistério que eu aprendi (P 1).

Acho que o magistério, mais que o Normal Superior. Eu acho que ali que eu tive a certeza que queria continuar nessa área, e eu acho que te dá mais base prática, o Normal Superior é muita teoria, então ali no magistério era uma coisa mais prática e foi o que me ajudou, com os estágios (E 6).

Todos foram importantes, mas o magistério foi o que mais me preparou, pois trabalhou de forma minuciosa. O olhar da professora é diferente de quem faz magistério, fica mais apurado, mais detalhista (E 10).

Eu tenho embasamento muito do Magistério. Porque pra mim esse curso foi como um alicerce mesmo, porque quando você vai para a Pedagogia você já acompanha a mesma coisa que você aprendeu lá, com a diferença de que você vai estar mais na teoria e no magistério você pega o começo, uma coisa que você nem imagina, aprende lá. Depois você vai ter isso na Pedagogia como referencial teórico (E 12).

Ao observar a concepção histórica sobre os professores no Brasil, Gatti (2010) lembra que a formação de docentes para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, em cursos específicos, foi proposta no final do século XIX, com a criação das chamadas Escolas Normais (que eram em nível médio, posteriormente denominadas Magistério). O magistério promoveu a formação desses professores até recentemente em 1996, com a promulgação da Lei n.º 9.394/96, a qual postulou a formação em nível superior, dando um prazo de dez anos para este ajuste, ou seja, a partir de 2006 foi obrigatório realizar a graduação.

Os **cursos de graduação** também foram destacados, como pode ser observado nas falas:

Eu acho que foi a faculdade mesmo. Antes eu fazia por instinto algumas coisas e com a faculdade eu acabei revendo o que eu fazia – que não era tão errado – e contribuiu para um aperfeiçoamento melhor. Eu não estava tão errada, mas não sabia que estava fazendo certo (P 3).

Eu acho que a graduação contribuiu porque você aprofunda mais, vai muito de você buscar, né... (P 5).

A graduação contribuiu muito. Claro que assim, durante a graduação, quando eu estava fazendo graduação já estava trabalhando e eu via que existia assim uma certa distância né, muito teórico né... Mas depois que a gente se forma, a gente vai começando a ligar aquilo que a gente aprendeu com a realidade. Então me deu bastante suporte assim, pra abrir minha cabeça, para o que é educação, como que a gente deve encarar... (E 2).

Vale destacar que, apesar da exigência para realização do concurso para o cargo de educadora ser apenas a nível médio, apenas uma delas ainda não possui a graduação e duas a estão cursando. As outras, apesar de já terem esta formação, não a evidenciaram como relevante.

Os cursos de **pós-graduação** também foram destacados:

Talvez tenha sido a minha pós-graduação porque ela me alertou para algumas coisas assim... as dificuldades maiores, que todos nós temos, ela me despertou pra algumas dificuldades que nem eu falei, minhas também (risos) (P 8).

Fiz tantos cursos (risos). Eu acho que a Especialização em Alfabetização foi o mais completo. Eu já trabalhava com alfabetização há muito tempo. O curso me ajudou a entender a formação da mente, da parte biológica da criança, estrutura mental. É a base do teu trabalho. O Piaget é famoso, mas tem que entender a sua proposta. Os módulos eram com professores do RJ, SP, sempre traziam novidades (P 10).

Muita teoria mais a segunda pós que eu fiz me ajudou melhor – em Educação Especial (E 4).

Ao observar esses depoimentos, percebeu-se que os cursos de pós-graduação são citados, pois abarcam conhecimentos específicos e de forma detalhada de determinadas áreas, sendo escolhidos conforme a necessidade ou preferência de cada ingressante.

Ainda houve outras respostas: uma professora e uma educadora disseram que todos os cursos contribuíram; e uma educadora disse que nenhum curso contribuiu com sua formação. Verificaram-se essas respostas nas falas abaixo:

Acho que todos assim contribuem. Sabe todos os cursos que você faz alguma coisa você tira. Não pode dizer que, tem muitas pessoas que reclamam. Ah! Fui lá e não gostei, mas tem que prestar atenção que daí alguma coisa você vai aproveitar (P 6).

Olha eu fiz vários que a prefeitura oferece eu acho todos muito importantes eu aprendi muito [...] e o curso de Pedagogia também que eu sabia muita coisa da prática, mas não conseguia fazer assim relação com a teoria e fiz o magistério antes da Pedagogia que também foi muito importante (E 1).

Curso? Olha prática mesmo eu acho que não... não [...] o que você aprende na teoria o que os teóricos te ensinam no dia a dia na faculdade e pelos livros que a gente lê, que na Pedagogia acho que talvez como em direito tem que ler muito, né, é te dado muitas sugestões de títulos eu acho assim que a teoria é uma coisa e a prática quando você cai na realidade nesse mundo aqui é completamente diferente e a prática você aprende no dia a dia assim com bons profissionais, profissionais que realmente gostam do que fazem que vestem a camisa entendeu? (E 16).

Observou-se nesta questão que as professoras e educadoras desejam formação, mas não encontram na graduação e na pós-graduação o conhecimento de que precisam para a sua ação. Para a maioria, o curso de magistério é o melhor, pois traz a prática de que necessitam, e para elas, basta apenas isto – não há necessidade do conhecimento teórico e nem de uma reflexão sobre a ação. Aliados ao magistério estão os cursos de formação continuada ofertados pela própria Prefeitura, os quais trazem uma gama de ideias e práticas pedagógicas e se aproximam da realidade vivida no dia a dia. Sobre essa formação Tardif (2002, p.241) comenta:

Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

Aproximar os cursos de formação à prática cotidiana do professor é uma ação de urgência na área da educação e, para isso, faz-se necessária uma reestruturação

desde a formação inicial até a formação continuada. Tardif (2002, p.241) aponta que, nos próximos anos, o principal desafio para a formação de professores, "será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo".

Na dimensão de análise sobre as características que as professoras percebem em si mesmas que correspondem às necessidades da Educação Infantil, foram enunciadas três categorias: afetividade; ludicidade; identificação com crianças.

Constatou-se um grande número de respostas relacionadas à categoria **afetividade**, que traz respostas como: *fazer com amor; pegá-los no colo; acolhimento; maternal; carinhosa; ter vínculo afetivo; tranquila; romântica; paciência; atenciosa; envolvimento; ter carisma; ser amável; ser mãe*. Alguns exemplos:

Primeiro afetividade, eu não consigo ficar sem abraçar as crianças. Eu não concordo com homem em maternal ou berçário, por que eu acho que tem que ter contato físico (P 4).

Eu acho que exatamente isso, ser muito maternal, ser muito carinhosa com eles e eu acho que na Educação Infantil isso é primordial, é primordial não adianta. Você tem que ter um vínculo afetivo muito grande para a criança se sentir segura. Então uma das coisas principais é a afetividade mesmo (P 5).

[...] tem que ter muita paciência e muito equilíbrio emocional. Por isso que hoje você vê tantas professoras com laudo, porque não dão conta dessa situação. Então acho que minha característica forte é essa. Muita compreensão e carinho pelas crianças pra elas adquirirem uma confiança em você, pra você poder desenvolver seu trabalho. Não adianta querer chegar aqui e desenvolver, tem que ter afetividade com elas, uma paciência muito grande e não ter preferências pelas crianças (P 14).

Eu sou uma pessoa bem calma, tranquila, carinhosa, e eu faço aquilo que eu gosto (E 3).

Uma coisa que os pais sempre falam. Eu acho que é o lado de ser mãe. É aquilo que eu não quero que aconteça com o meu filho, eu não quero que aconteça com as crianças. Mas antes de ser mãe eu sou educadora, o meu lugar é meu lugar, lugar de mãe é lugar de mãe. Sempre agradei as crianças, mas quando tem que por limite a gente põe limite, porque tem criança que vem de casa sem nenhum limite, mas aqui ela precisa saber que tem limite, esse é o nosso papel (E 15).

Novamente emergiu a representação da infância romantizada, trazida por Tosatto (2012), na qual a criança é vista como um ser puro e inocente, que deve ser protegido e cuidado, cabendo à professora desenvolver mais um papel maternal que

seu papel profissional. O que pode estar relacionado, também, à concepção histórica de que para exercer o cargo de professora de crianças pequenas bastava ser mãe.

A categoria **ludicidade** refere-se ao: *gostar de brincar, ser infantil, ser brincalhona*, como se verifica em algumas respostas:

Em primeiro lugar a disponibilidade de estar com a criança, não importa onde; "deixar a cadeira" em qualquer lugar e estar com a criança. Eu acho que a gente tem que desvestir a criança, ficar no nível dela (P 3).

Eu acredito que seja o meu envolvimento o se entregar mesmo na hora atividade. Você estar ali, sentar no chão, participar com eles mesmo de brincar, contar histórias aquela coisa de criar que eles gostam muito de estar ali comandando uma roda de conversa saber conduzir ali até a questão assim de você ser paciente por que eles exigem isso, né (P 13).

Acho que trabalhar com criança é entrar na atividade junto com elas. Por isso que eu costumo ficar na altura das crianças sempre e me envolvo nas atividades. Na hora da areia eu estou junto. Na hora da cancha também brinco junto. Acredito que essa seja uma característica forte (E 7).

Como eu falei, eu gosto muito dessa questão do brincar, acho que é fundamental. Participar de todas as atividades com as crianças, botar a mão na massa mesmo. Então eu acho que assim, eu vivencio a criança, eu gosto de estar sentada junto pra ver qual é a visão dela. Sou brincalhona (E 13).

As três primeiras falas merecem destaque pela forte ênfase na atitude para o outro, revelando o verdadeiro significado de ser professora de Educação Infantil.

Na Educação Infantil são comuns as questões do lúdico estarem presentes, pois é o segmento de ensino que atende crianças com a idade que corresponde à fase do concreto, sendo necessário trabalhar com situações de vivências reais por meio de experimentações e brincadeiras. Estudos feitos sobre a história da infância mostram que a criança vê o mundo por meio da brincadeira. Segundo Dornelles (2001, p.103),

A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Fica evidente a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças, mas não quer dizer que isso tenha que ser uma das características da professora de

Educação Infantil. Ela não precisa gostar de brincar, mas sim, necessita ter na sua formação a clareza da importância de se trabalhar com o lúdico, como fazer isso, com qual finalidade, enfim, conhecer as estratégias metodológicas para encaminhar o seu trabalho.

A categoria **identificação com crianças** abarcou características relacionadas ao *gostar de crianças*, podendo ser verificada nas falas:

Gosto das crianças. Aprendi a gostar das crianças na verdade no decorrer dos anos e eu sempre estou procurando formas de trabalhar com eles. Eles são mais abertos, não são tão "boca dura" quanto os outros e é mais fácil de lidar com eles. Quanto maior mais difícil (E 8).

Ah! Eu não sei. Acho que eu gosto muito de criança. [...] Então eles são muito espontâneos, naturais. A gente conta assim uma estória eles conseguem entrar assim na imaginação, então é, essa inocência assim da criança que eu me identifico (E 9).

Gostar de crianças. Sou flexível, e isso para a Educação Infantil é interessante. [...] Gosto de tudo o que acontece na Educação Infantil, especialmente aqui nesse CMEI (E 11).

Constatou-se nessas narrativas novamente a questão da criança pura, ingênua, fácil de manipular. As professoras idealizam um discurso em relação à infância baseado em autores como Rousseau (1979), o qual afirma que a infância surge como um tempo à parte, um tempo de felicidade em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guarda toda a sua pureza e inocência.

Ainda nessa mesma dimensão, existiram outras palavras que se destacaram como: comprometimento; gosto pelo que faz; dom; e formação (destacada apenas por uma professora). Alguns exemplos destas falas:

[...] Eu acho que além da formação, tem que ter muita paciência e muito equilíbrio emocional. Então eu acho que minha característica forte é essa (P 14).

[...] Tem que ter dom, né? Tanto que tem pessoas que entram né, vem do ensino fundamental e não se identificam, "não é a minha praia". Acho que tem que ter dom para trabalhar com a educação infantil, porque eles são muito dependentes da gente, e quanto menores, mais dependentes, então você tem que ter esta paciência e saber o que eles estão necessitando, né? (E 6).

Percebeu-se que a representação da professora ingênua, maternal, brincalhona prevalece mesmo nos tempos atuais. A professora e educadora ainda não veem

o processo formativo como uma característica fundamental para o exercício da sua profissão.

Se todas as profissões necessitam de formação, por que só os professores deste segmento de ensino não consideram isto como uma das características principais? É presumível que ainda existam resquícios do processo histórico educacional no qual à professora cabia o papel de mãe, educando as crianças menores. E ao homem cabia o papel de autoridade e educador atuando com os maiores (MATTOS, 2011).

Outra dimensão de análise foi a definição de criança. Por meio das respostas foram identificadas três categorias: infância como momento de pureza e inocência; infância como momento mágico, de alegria; infância como momento de descobertas e de aprendizagem.

A categoria **infância como momento de pureza e inocência** agregou palavras como: *ser ingênuo; inocentes; é pureza; tudo é maravilhoso, puro*, podendo ser observada nos exemplos:

A inocência deles. Eu vejo assim que eles são muito inocentes, por tudo, e tem que ser, é a fase deles, é pra isso. Imagina se eles tivessem ideias já de adultos né. Pra eles então é tudo um paraíso, é um mundo maravilhoso (P 6).

Ser criança é ser ingênua estar longe não só da violência, mas dessa coisa suja meio maliciosa, então desse mundo ali. Se a criança olha para você e diz que não está bem você pode ter certeza que é verdadeiro, assim como você quando mal passa uma escova no cabelo e a criança diz que você está linda, ela tira o que está dentro de você e isso é ser criança, essa ingenuidade. E com o passar do tempo você vai perdendo isso e diz: eu já fui assim. Essa idade é a idade - até a idade que a gente atende - em que a gente consegue ter isso. É a ideia verdadeira da criança (P 2).

É a melhor coisa que existe, é ser puro, ser ingênuo, ser feliz (E 3).

Ser criança é ser pura. A criança é muito pura. Ela não consegue ver o mundo como nós adultos. Eles fantasiam, conseguem fantasiar [...] Que nem nós estávamos fazendo um trabalho com os piratas e eles conseguem imaginar o pirata. Então a criança é muito pura. Eu ainda acredito nessa criança que é criança, não foge da realidade, não tem malícia (E 12).

Ser criança é tudo de bom, que bom se eu pudesse ser criança de novo. Tem o lado da inocência, tudo que você ensinar para a criança ela vai aprender. Eu acho um absurdo quando um colega fala em uma reunião que uma criança é não vai aprender, todos tem capacidade. [...] Criança para mim é pura ela está pronta a aprender. As crianças nos imitam então se eu falar que ela vai conseguir ela vai conseguir. Se eu não mostrar como é que faz ela não vai saber, ela só vai fazer se eu mostrar por que ela vai me imitar (E 15).

Foi possível perceber nas falas das entrevistadas a definição de uma criança pura, ingênua, inocente. Tosatto (2012, p.163) também constatou isso nesta mesma pesquisa e salientou:

o olhar das professoras se mostra bastante impregnado e influenciado pelas ideias dos chamados pedagogos românticos, que exaltaram a criança enquanto portadora de uma natureza essencialmente boa e que precisava ser preservada. Destacam-se aqui as ideias de Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Essa categoria explicita um discurso altamente idealizado em relação à infância, que vem dominando e influenciando o desenvolvimento do trabalho das professoras, principalmente na Educação Infantil.

A segunda categoria **infância como momento mágico, de alegria**, abarcou palavras como: *é um momento mágico; é magia; é viver num mundo imaginário; é fantasiar*, podendo ser observadas conforme as falas:

Ai meu Deus, é tudo de bom na vida! Eu acho que quando a gente é criança a gente quer crescer, quer crescer... mas quando a gente cresce a gente diz: "eu quero voltar, quero ser criança de novo..." É tudo de bom, acho que é a melhor fase da vida da gente. Você "pode tudo", você pode imaginar, pode brincar, pode fazer muita coisa (P 1).

O ser criança pra mim é exatamente isto, é viver num mundo imaginário. Ser feliz independente de qualquer situação, porque criança não vê maldade. Esse mundo que eles criam imaginário. Isso é criança. Ser feliz independente de qualquer sofrimento lá fora (E 9).

Criança no meu ponto de vista é viver no imaginário, de sonhar, de criar né, você cria um personagem no papel e você vive. Eu acho que a melhor fase da infância é essa da inocência. Tudo que vem de uma criança é verdadeiro (E 13).

A imagem da criança como um *ser que vive num mundo mágico* refere-se a uma visão de distanciamento da realidade, um ser que não sofre influências do mundo. À professora cabe proteger a criança do mundo "cruel e duro" dos adultos. Percebeu-se a influência da visão idealizada e romantizada de criança e infância citada anteriormente.

A terceira categoria **infância como momento de descobertas e de aprendizagem** traz respostas como: *estar descobrindo o mundo; fase de descobertas; é estar aberta ao aprendizado*. Alguns exemplos:

Ser criança é... ah eu acho que é um momento mágico, né? Um momento de descobertas, de experimentação, de descobrir brincadeiras novas de conhecer crianças novas e de experimentar (P8).

Nossa, é difícil né, ser criança... acho que é estar aberta pro mundo, é um ser aberto pro mundo, ele recebe o que o mundo está ali oferecendo pra ele. Então a gente tem que procurar oferecer o melhor possível para que eles cresçam e tudo aquilo faça sentido pra eles. Então ser criança é estar aberto pro mundo mesmo, é o começo né. Ele está começando a entender as coisas, a assimilar e a fazer todas as coisas (E 2).

Ser criança é ser capaz de aprender tudo (E 11).

Espontaneidade. A criança é mais aberta ao aprendizado. Eles aceitam tudo. Então tem que tomar cuidado, se policiar com o que você faz. Porque elas estão abertas a tudo. Tem sede de aprender (E4).

Percebeu-se nas falas destacadas a imagem da criança que aprende, que está em desenvolvimento e aceita tudo ao seu redor. Isso remete a concepção tradicional de criança como um vaso vazio pronto para ser preenchido, onde o conhecimento será depositado sem questionamentos, afinal ela é pura, ainda não se corrompeu com o meio. Novamente aparece uma visão romantizada e idealizada de criança.

Ainda nessa dimensão de análise, teve uma professora que respondeu:

Tempos atrás eu definiria como ser frágil, altamente pronta para aprender, tinha um horizonte amplo. Hoje, vejo que as crianças não têm limite, falta de respeito. Quando eu dava aula com 4.^a série, as crianças me conheciam só pelo olhar. Já sabiam o que estava errado ou certo. Eram muito disciplinadas, organizadas; eu cobrava muito isso delas (P 16).

Nesse depoimento, observou-se que as professoras sabem que as crianças de hoje em dia não podem ser tratadas como as mesmas de antigamente, porém ainda continuam organizando seus conteúdos e suas aulas seguindo os modelos do passado. Tosatto (2012, p.166) salienta que isso revela:

a dificuldade das professoras em verem as crianças como atores sociais que sofrem as influências das suas condições concretas de existência, ou seja, das relações sociais, culturais, econômicas, familiares, etc., nas quais vivem e constroem a sua infância. O olhar ainda está fortemente marcado pela ideia da existência de uma suposta natureza infantil e, não, na ideia de condição infantil.

Na dimensão sobre as necessidades da criança para aprender e se desenvolver, foram levantadas as categorias: motivação (estímulo e incentivo); lúdico (experimentar e brincar); afetividade; família; professora comprometida.

A **família** foi uma das categorias emergentes, podendo ser evidenciada nas falas:

A princípio eu acho importante a família estar presente, não importa qual seja a constituição familiar, se é com pai, mãe e irmão [...] mas as pessoas que cuidam dessa criança precisam estar presentes na vida dessa criança. Eu acho que é fundamental esse apoio, porque se ela não tiver apoio da família que a cerca, ela não vai ter vontade de aprender, ela não vai ter para quem mostrar que ela aprendeu, ela não vai ter para quem contar que ela aprendeu, e ela não vai ter essa vontade, essa ânsia de estar aprendendo, de estar querendo saber mais. Então eu acho fundamental a presença da família na vida da criança (P 1).

Condição familiar é fundamental. A família tem que dar base e não a escola. Se a criança chega com base, ela é apta a aprender. Agora a maioria das crianças não tem. A família não é consolidada. Então isso já dificulta o trabalho na escola. Daí nós como docentes temos que preparar essa criança para o aprendizado: em respeito, educação, e educação não só pedagogicamente falando, mas uma educação social. São conceitos sociais que nós temos que passar pras crianças pra que elas possam respeitar tudo, ter consciência delas, do corpo delas, dos amigos, do ambiente social, do ambiente escolar, para daí transmitir conhecimento pra essa criança (E 4).

A estrutura familiar é tudo pra criança, porque se ela não tem estrutura familiar é um pouco complicado pra você trabalhar. Até você entender essa criança qual é a estrutura dela. Muitas vezes você não consegue chegar nos pais, no lar dela pra ver como que é, pra ver o que ela faz aqui (E 12).

Levando em consideração que o primeiro contato da criança com o meio acontece na interação com a família, é muito importante que ela esteja presente na educação de seus filhos. Além disso, é evidente que a criança que vive num ambiente enriquecedor (pais presentes, incentivos e estímulos, boa alimentação, atividade física etc.) terá maiores condições de se desenvolver. A necessidade da família no processo de desenvolvimento da criança é confirmada por Jensen (2011, p.302):

As crianças precisam de mediadores – pessoas que incentivem, orientem, ensaiem, guiem, limitem e comemorem a experiência da vida, ajudando as crianças a perceberem e compreenderem como as pessoas e as coisas funcionam. Esse é um dos mais difíceis – porém mais importantes – princípios para se enriquecer o cérebro.

A categoria **professora comprometida** contemplou respostas como: *bom profissional; comprometimento:*

Um bom, digamos assim, um bom profissional. Aquele professor que veste a camisa e ama o que faz e essa é a parte, é a chave que abre as portas. Que a maioria que eu vejo, não digo aqui, mais comentários e cursos "estão" para estabilidade, dinheiro aumento. Então tem que ter bem essa parte importante. Tem que vestir a camisa, o professor que veste a camisa, a criança sai bem preparada, principalmente na nossa área aqui que é a raiz. Eles são pequeninhos, pra dar bons frutos. Aquela fase de 0 a 7 anos que você tem que por tudo de bom, jogar na memória ali, o que deve fazer, o que não deve. Educação, obedecer, respeito e isso é uma coisa que você tem que fazer na roda de conversa e falar todo dia e falar, explicar para as crianças, então alguma coisa eles vão levar pra frente (P 6).

Um bom acompanhamento do professor pra desenvolver as questões de coordenação motora, lateralidade, noções de espaço, os primeiros números. Enfim o encaminhamento da Educação Infantil (E 7).

Precisa de comprometimento dos profissionais que estão trabalhando com ela (E 11).

Observou-se nessas falas que o que as participantes relatam como uma necessidade da criança para aprender e se desenvolver é uma das funções básicas de uma professora, o comprometimento com sua profissão e o cumprimento da sua principal função: ensinar buscando estratégias variadas contribuindo para o pleno desenvolvimento do(a) aluno(a).

O **lúdico** contemplou respostas como: *experimentar; brincar; pôr a mão na massa;* e pode ser verificado nas seguintes falas:

O estímulo né, por a mão na massa, experimentar, tentativas, porque a gente só consegue acertar, errando. Principalmente na Educação Infantil, tentativas, proporcionar para a criança ter essa oportunidade, porque tem criança que não tem, não sabe nem brincar e é brincando que eles vão aprendendo (P 5).

As brincadeiras em geral, e os jogos. O estímulo do adulto, e dentro deste estímulo eu citaria: as brincadeiras, a contação de histórias, que as vezes um pai lendo, vai desenvolvendo o hábito pela leitura, que mais... os desenhos, teatro de fantoches, mímicas, tudo isso faz com que a criança se desenvolva cada vez mais, os jogos (E 5).

A brincadeira é um dos aspectos primordiais na Educação Infantil, pois é ao brincar que a criança desenvolve sua imaginação, sua função simbólica e sua percepção na construção do Eu e das relações interpessoais. Segundo Vygotsky

(2007, p.109), "a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo". É no brinquedo ou no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Cabe à professora de Educação Infantil inserir o brincar em seu projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

A **motivação** foi outra categoria destacada nas falas, conforme os exemplos:

Eu acho que além das necessidades básicas, físicas né, de saúde, de uma boa alimentação e tudo mais, eu acho que ela precisa de muito estímulo, ela precisa de muito incentivo. Eu acho que criança é uma esponja. Claro tem que cuidar como faz isso, mas quanto mais você coloca, mais ela tem condições de aprender e de se desenvolver (P9).

Vejo que é importante motivar a criança, dando atividades que requerem problematização, instigando, não dando nada pronto (P16).

Ela precisa de estímulos e atenção. De alguém que esteja sempre investindo nela. Eu acho assim que essa fase que eles estão, é a fase que eles mais absorvem, então tudo o que a gente investir, que a gente ensinar é o que vai ser a base (E 9).

O desenvolvimento de atividades que estimulem e desafiem os alunos a experimentar, vivenciar, pesquisar e descobrir aprendizados novos é fundamental para maximizar suas potencialidades. É comprovado pelos neurocientistas que nos primeiros cinco anos de vida todos os estímulos e experiências são de suma importância (JENSEN, 2011).

A **afetividade** também se revelou presente nas respostas, agrupando palavras como: *sentir-se segura; confiança; carinho; afeto; cuidado*. Exemplos:

Hoje meu dia-a-dia mostra que a criança precisa de afeto, de espaço, de liberdade e de oportunidade (P 2).

Ela precisa se sentir segura de tudo, querida por quem está com ela, porque é a coisa mais importante, pois a rejeição é a pior coisa. A criança aprende através dos sentidos. Se os sentidos delas estiverem confortáveis, sendo atendida eu acho que penetra nela. Não um ou outro. São os cinco sentidos que vai ajudar a aprender alguma coisa (P 10).

Como a Educação Infantil é o primeiro contato da criança com a escola, é importante ela se sentir bem neste ambiente, com um bom acolhimento, que lhe traga segurança para aprender. Para Wallon (1989), a afetividade é o fator fundamental na constituição do sujeito. É entendida como instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira manifestação do psiquismo e propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste o seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Esses vínculos estabelecidos pela consciência afetiva aprimoram o desenvolvimento intelectual e contribuem para o desenvolvimento da criança.

Ainda nesta dimensão tiveram duas falas que não entraram nas categorias mencionadas, que foram:

Espaço, disponibilidade, estrutura pedagógica, mais capacitação dos professores (E 10).

Ah! Eu acho que tudo! Desde os princípios básicos de educação, principalmente em casa, os pais estão perdendo um pouco o controle disso. Princípios de educação, do relacionamento com o próximo e além de desenvolver coordenação motora, oralidade. Porque a gente pega essas crianças assim, a maioria dos pais tratam feito bebês, então você vê que os pais prendem tanto que elas não tem o desenvolvimento motor e nem a autonomia de mexer nas coisas. A linguagem ainda é a linguagem infantilizada. Dar a possibilidade deles resolverem os próprios problemas, que os pais tendem a resolver tudo por eles. Então são coisas do dia a dia, situações, problemas que a gente tem que resolver e desenvolver. E essa questão da relação de saber dividir, ter companheirismo, saber respeitar o próximo que a educação em geral tem ficado pra escola (E 8).

Nesse último exemplo, a educadora relata nitidamente a gama de conhecimentos que julga serem necessários na Educação Infantil, a qual deve focar o desenvolvimento integral das crianças. Já a fala da E 10, parece ser mais um protesto pessoal que uma resposta verdadeira à pergunta, porém tal resposta não foi comprovada durante a pesquisa. Foi constatado que o CMEI é um local adequado com um espaço bem amplo externo muito bom, com parque, gramados, quadra de esportes e um local no qual havia várias casas pequenas feitas de alvenaria (como casas de boneca) que antigamente constituíam uma minicidade, porém, no momento da pesquisa estavam vazias; contava com o apoio pedagógico de duas coordenadoras que acompanhavam

e orientavam as professoras e educadoras na permanência¹⁰; e a Prefeitura oferecia cursos de formação continuada ao longo do ano letivo.

Ao serem questionadas sobre a prioridade que destacariam nas suas práticas docentes, foram levantadas as categorias: lúdico; rotina; desenvolver a autonomia; cuidar e educar. Vale destacar que esta questão gerou bastante dificuldade para ser respondida pela maioria das pesquisadas, o que evidencia uma falta de clareza de seus objetivos em sala de aula. Isso também é salientado por Boff (2011, p.123), que relata essa evidência na fala das professoras do conhecimento técnico, "pois muitas ainda não conseguem determinar por si só a prioridade na prática pedagógica. Suas ações e prioridades são determinadas externamente, já que ainda não possui internalizados os diversos conhecimentos".

Uma das categorias enunciadas está relacionada aos aspectos da **rotina** como: roda de conversa, literatura (contação de histórias). Destacaram-se as seguintes falas:

A rotina para dar segurança à criança e também a hora do projeto da horta, onde eu deixo eles deitarem e rolarem (P 12).

Na verdade a Educação Infantil é levantada para essa questão mesmo, eu acredito que o desenvolvimento deles estarem ali na roda de conversa, eu acho que é um momento muito importante. É um momento deles estarem colocando as questões deles e até aprendendo a ouvir aprendendo a respeitar o colega, então eu acho que ali é o momento em que surgem muitas oportunidades e que você tem que estar desenvolvendo naquele momento... (P13).

A criança. A rotina na Educação Infantil é muito importante: chamada, calendário, contar histórias... dá segurança! (E 11).

Eu gosto da literatura infantil. Eu gosto muito de trabalhar com a literatura. Porque eu acho que, eu gosto de iniciar nessa criança essa magia, essa fantasia. Levar elas a ser crianças, nas brincadeiras estar procurando sempre a literatura. E me aperfeiçoar na literatura, na brincadeira pra que eles possam adquirir aquela autoestima deles de voltar a ser essa criança, que muitas vezes não são (E12).

Em relação à rotina, Boff (2011), que também faz parte deste Grupo de Pesquisa, percebeu e relatou em sua dissertação, que ela é bastante rígida, não dando abertura ao diferente, ao inusitado, sendo desenvolvida todos os dias da

¹⁰ A permanência corresponde ao período de 4 horas semanais, em que as crianças ficam em aulas extras com outras professoras. Este tempo é dedicado para as professoras regentes realizarem sua hora-atividade que é destinada para preparação das suas aulas, pesquisa, troca de experiências com seus pares e busca de outros conhecimentos em cursos de formação continuada.

mesma forma, por todas as turmas, denotando uma padronização e tornando-se uma forma de controle sobre as ações das crianças e das professoras. Sobre isso Boff (2011, p.129) relata:

a rotina, além de oportunizar segurança às crianças, fornece à professora momentos em que ela pode diminuir seu investimento cognitivo e direcioná-lo para situações relevantes. Porém procurar um equilíbrio entre a manutenção das rotinas com situações criativas que dão um "novo ar" ao habitual, parece importante e necessário, para que a rotina não se torne "engessada" e rígida e para que a professora possa desenvolver a sabedoria prática.

Na Educação Infantil, sabe-se que a rotina pode trazer segurança e auxiliar na autonomia das crianças. Porém neste CMEI, Tosatto (2012, p.186), que também é uma pesquisadora do Grupo de Pesquisa, ao observar o dia a dia e a rotina, enfatiza que:

Em função da organização rígida e controlada pela esfera do *chronos* (tempo medido) e não do *kairós* (tempo oportuno), as professoras não conseguem permanecer em uma mesma brincadeira o tempo suficiente para que as crianças, ao vivenciá-la, possam ter a oportunidade de se apropriar dela e de inventar outras maneiras de brincar. [...] Nessa escola as atividades e brincadeiras são marcadas mais pelo tempo cronológico e medido do que pelo tempo oportuno e intensamente vivido, não oferecendo as crianças espaços de autorias e transformação.

Sendo assim, foi verificado que a escola prioriza as atividades de rotina, as quais engessam a prática e, às vezes, acabam até prejudicando-a.

Outra categoria enunciada, o **lúdico**, refere-se ao *brincar, as brincadeiras e os jogos*. Algumas falas destacadas nesta categoria:

Eu prefiro observar a criança na brincadeira livre, ali a gente conhece a criança, começa a ver o que eles sabem ou não, como é o relacionamento deles com os indivíduos (P 3).

Então eu acho assim que o desenvolvimento físico procurando sempre trazer ludicidade, deixar sempre o lúdico, porque você pode trabalhar conteúdos e até ir além, né [...] mas fazendo isso de uma forma lúdica, de uma forma descontraída. Então eu acho assim que fazer isso de forma lúdica é prioridade porque daí você consegue avançar bastante, né? (P 9).

Porque é assim como a gente trabalha em dupla, a gente meio que dividiu as tarefas. Então eu fico responsável pela parte da brincadeira e da contação de histórias. Então como eu desenvolvo mais isso, eu dou mais atenção a essas duas coisas. Não que eu não participe das atividades que a professora planeja e às vezes a professora também, em determinado momento que não tem como eu aplicar aquela brincadeira que foi planejada

para aquele dia, a gente troca, eu faço a atividade dela ela faz a minha brincadeira que eu planejei. Mas assim, uma coisa que eu gosto muito é que as crianças demonstram muito interesse... (E 1).

Sarmiento (2004) caracteriza como sendo um dos eixos estruturantes das culturas da infância, a ludicidade, no qual as crianças interpretam, simbolizam e comunicam sua percepção e conhecimento do mundo. Para ele, o brincar é a condição da aprendizagem da sociabilidade. No brincar a criança é (ou deveria ser) protagonista de sua ação. Ao brincar, a criança ressignifica o mundo em que vive.

A categoria **desenvolvimento da autonomia** pode ser verificada nas seguintes respostas:

A autonomia deles e incentivar o companheirismo desde o maternal (P 4).

Quando inicia o ano, a prioridade é fazer um vínculo com essa criança e depois fazer com que ela crie independência, autonomia, confiança no ambiente escolar (P14).

Com o Maternal é principalmente a oralidade, a questão da fala, a autonomia, a independência deles. A gente vê desde o início até agora como eles já evoluíram, mas a oralidade para eles é bem marcante, e a independência, por que como eles estão deixando a primeira vez o lar, a gente percebe aquela criança que já tem uma independência, uma iniciativa, que em casa tem esse incentivo de fazer as coisas sozinhos e aqueles que não. Tanto é que tem vezes que mães falam: "nossa, mas ele já tira a agenda da mochila?" Sim, ele faz isso todo dia, é um aprendizado (P 15).

De acordo com os RCNs (BRASIL, 1998), a autonomia é "uma capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro". Os RCNs evidenciam que a autonomia necessita ser trabalhada junto com as regras. Nesta etapa a criança vai aprendendo a comer sozinha, se vestir, guardar seus materiais etc., esta autonomia deve ser trabalhada tanto pela família como pela escola, mas sempre mostrando as regras para uma boa convivência em sociedade.

Outra categoria enunciada foi **cuidar e educar**, podendo ser observadas nas falas:

Pergunta difícil, porque a gente nunca coloca uma coisa assim acima das outras. Porque eu acho que tudo é prioridade, educar, cuidar, que a gente aprende desde quando a gente é pequeno juntos né. Então não dá só pra cuidar deles, virar babá, mas se a gente só procurar uma educação formal também a gente deixa de ver eles como criança. Então é o educar e o cuidar. A união das duas coisas (E 2).

É que meio que se mistura naquilo que eu já respondi. Tem ano que é mais uma coisa do que outra, tem ano que é mais leitura, mas é o educar e cuidar, a decoração da sala, mas o foco primeiro é a criança, mas dentro daquilo, são estes estímulos que a gente faz, através das rodas de conversa, para estimular a conversar, estimular falas, a autonomia da criança a gente trabalha bastante (E 5).

É isso aí! É o educar, mostrar o caminho, essa é a parte principal. É uma linha, dar tipo uma lição. Olha vocês são pequenos, depois vocês tem que estudar pra vocês terem as coisas mais tarde. As coisas não vem fácil, tudo tem um porque (P 6).

Como já foi mencionado anteriormente, o cuidado deve estar atrelado à educação, garantindo o desenvolvimento pleno e integral das crianças, como exposto na LDBEN n.º 9.394/96. Segundo Boff (2011, p.139), "independente de ser professora ou educadora, a docente tem, no exercício de sua função, o compromisso de ver a criança como um ser pleno, uma alteridade".

Houve algumas entrevistadas que disseram que **tudo** é prioritário em suas práticas, como pode ser verificado:

Quando a gente faz o planejamento, tem que trabalhar todas as áreas. Então não tem uma que eu destacaria. Eu tenho que trabalhar tudo (P 7).

A gente tem que trabalhar tudo, tudo é importante (E 8).

Tudo que faço no dia a dia. Uma atividade desencadeia a outra. Tudo é importante (E 10).

Essas falas revelaram a dificuldade das entrevistadas em perceber o que é prioritário em suas práticas. Ainda tiveram outras respostas apontando múltiplas prioridades, podendo ser observados nesses depoimentos:

Bom, a prioridade teria que ser a criança, mas pelo que eu vejo, a exigência é tida muito no papel, uma coisa que dá impressão assim, que está tendo que deixar a criança de lado. Que está tendo muita cobrança assim, no papel, tem que ter muito registro [...] portfólio [...] Ultimamente a gente está percebendo que eles tão cobrando muito assim, no papel e a gente está tendo que deixar de lado a criança, que seria a prioridade (P11).

Como faço de tudo um pouco na escola [...] a organização. As coisas precisam ter aparência boa. Em sala de aula eu sempre estou bem arrumada, ando de salto, com maquiagem, unhas pintadas. O professor precisa ter uma aparência boa para o aluno se espelhar nele (P 16).

Não tenho...é muito cedo ainda (E 4 – atua há 3 meses no CMEI).

Socialização porque muitos ingressam ali, no CMEI é o início de tudo. [...] Então para eles eu acho que eu priorizo a socialização, o afeto, e o respeito, né? Porque para eles é importante, eles chegam em um local que eles nunca viram, também não conhecem, é difícil então precisa ter muito carinho. [...] Então primeiro eu acho que a criança precisa passar por isso, de se sentir segura no ambiente para então passar o conhecimento, para dar daí as sequências didáticas (E 6).

Eu acho que a criança desde pequena já tem que ter noção de cidadania (E 13).

Observou-se, a partir dessas falas, a falta de internalização da própria prática docente, evidenciando o desconhecimento dos objetivos reais e concretos para sua ação e a falta de reflexão sobre seu trabalho.

Dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da prática pedagógica, emergiram as categorias: formação; convivência com crianças; e desenvolvimento de projetos.

A **formação** incluiu respostas relacionadas a: *ter conhecimento científico; se aperfeiçoar; ter embasamento teórico; conhecer as fases do desenvolvimento infantil; ter conhecimento geral (um pouco de tudo)*. Destacaram-se alguns depoimentos:

Olha, é muita coisa... você tem que aprender a ser médico, tem que aprender assim, quando o olhinho está brilhando, com a face rosada, que ela não está bem... assim, muita coisa você adquire dentro de uma sala de aula, muitos conhecimentos você adquire na prática, mas é necessário, claro, você saber sobre desenvolvimento infantil, você saber sobre aprendizagem, como ocorre a aprendizagem, formas de estar avaliando, as maneiras de você identificar se a criança corre algum tipo de risco, porque infelizmente tem muita coisa ruim nesse mundo, ver se ela está sendo maltratada, tem que entender um pouco de psicologia para você entender as crianças e ver como elas aprendem. Então, é um conjunto de coisas que você precisa saber, para você poder atuar [...] Na verdade são informações que você vai acumulando, que você vai buscando, que você vai lendo, você vai correndo atrás e vai te dando essa bagagem, um acúmulo de informações que você tem que ir utilizando (P 1).

Muito estudo e qualificação profissional. Com a experiência também adquirimos isso (P 7).

Tem que conhecer a parte física, biológica da criança, a parte afetiva, emocional, tudo... as etapas e você tem que conhecer a parte pedagógica mesmo, a parte de conteúdos e estratégias, não adianta você só conhecer a criança e não saber o que vai trabalhar, ficar no achismo não dá nada, você precisa se aprofundar no conhecimento científico mesmo, não é porque são pequenos que você vai contar abobrinhas para eles (P 10).

No caso o conhecimento é através dos autores que pautam o nosso trabalho: Vygosky, Piaget, conhecer bem as Diretrizes Curriculares. Então tem que ter um embasamento teórico bem forte para poder desenvolver a prática (P 14).

Na Educação Infantil acho que a gente sempre tem que estar buscando coisas novas, atualizando... às vezes a gente vê muito modismo. Agora você não pode mais fazer isso, agora é assim. A hora que você começa a entender como é que funciona, como é para fazer, já não é mais. Então você tem que estar em constante atualização. O apoio do pedagogo é fundamental para você estar se desenvolvendo... Na educação não tem como você ficar parado, você tem que estar correndo atrás mesmo. A Secretaria também manda alguns cursos. Cada ano eles estão priorizando algumas coisas: a questão do movimento, esse ano a gente está com prática de escrita... então cada ano aprofunda um tema específico, e isso você está aplicando no dia-a-dia sempre. Essa formação a gente tem feito muito nas permanências, a Secretaria mandou os cadernos, então a gente tem o caderno da inclusão, do movimento, e na permanência a gente vê com a pedagoga, a gente também teve alguns cursos na semana pedagógica (P 15).

Ter no mínimo formação universitária, ler muito, fazer sempre cursos, ler sobre tudo, não só do que trabalha, pois tudo está em sintonia. Professor é um leque aberto e precisa ter muito conhecimento (P 16).

Eu acho que assim, conhecimento de educação, como é o processo de educação, como se dá. Entender de pessoas, de relações sociais né, saber lidar com as pessoas. Você tem que ter equilíbrio assim, pra poder lidar com as pessoas (E 2).

Conhecimento, muito conhecimento. Mais curso [...] Mas acho que todas as pessoas que optam em cuidar de crianças, em ser professora de Educação Infantil têm que ter uma base muito consolidada na teoria. Muito curso. Tem que saber mesmo o que está fazendo. [...] Você não pode ser mãe e você não pode ser uma bruxa. Você deve ser a professora e pra ser a professora, você tem que saber o limite do certo e do errado. Tem que ter uma base teórica muito grande (E 4).

É preciso ter uma bagagem teórica muito grande. Um acervo de referencial denso, onde você possa pesquisar, buscar, reciclar (E 7).

Uma busca constante de conhecimentos (E 11).

Fica realçado que, neste grupo, a busca pelo conhecimento encontra-se presente, pois de 32 entrevistadas, 25 mencionaram que a formação é essencial para sua prática. Além da incidência das respostas, observou-se que todas estão buscando se aperfeiçoar, seja por meio da graduação, pós-graduação ou de cursos de formação continuada ofertados pela Prefeitura. Isto foi percebido ao responderem sobre sua escolaridade no início das entrevistas. Das 16 educadoras, 5 possuem

pós-graduação, 13 concluíram o curso superior, duas o estão cursando e apenas uma não o fez ainda (vale lembrar que para ser educadora basta ter o Ensino Médio). Já as professoras, todas são graduadas e 11 delas possuem pós-graduação.

Outra categoria levantada foi **convivência com crianças**, destacada nas falas:

Eu sempre tenho a sensação de saber será que eu to fazendo certo. Isso aqui eu fiz errado vamos mudar, por que cada criança é diferente uma da outra. Não tem nada melhor do que estar junto com as crianças. É ruim dizer que eles são objetos de estudo, mas é com eles que eu vou aplicar melhor com outros no ano que vem (P 4).

Conhecer as crianças, o que querem (E 10).

Eu acho que a convivência mesmo porque a gente aprende com as crianças e tem que estar todo tempo se informando né, eu acho que você tem que estar informada, buscando conhecimento a todo o momento, tem que estar atualizada (E 13).

Nesses depoimentos ficou evidente que elas se enquadram como professoras do conhecimento técnico (BOFF, 2011), não percebendo a importância da formação para sua prática. Isto também pode ser verificado nas falas que constituíram a categoria **desenvolvimento de projetos**:

Todos, eu acho assim que é... como eu falei, como o desenvolvimento desses trabalhos desses projetos, assim você fica conhecendo muito [...]. Traz um planejamento e você está disposta a desenvolver um trabalho automaticamente se você está envolvida com aquilo e é por isso que eu gosto de trabalhar com projetos por que daí a gente se envolve mesmo, né? Então você vai atrás muito fácil e a família contribui, as crianças vão atrás... (P 9).

Projetos eu tenho projetos e tem as atividades que a gente chama de atividades permanentes que são os momentos da história e outros trabalhos com leitura e computação, a questão dos cantinhos, mesmo os cantinhos de brincar, a questão das atividades rotineiras, o calendário, contagem e todo esse momento em que eles trazem muitas coisas e projetos que a gente desenvolve (P 13).

Se for pensar nos projetos... de contação de histórias [...], procuro assim sabe, sobre o autor, ler a história antes e tento prever se aquela história vai interessar (E 1).

O conhecimento ali é para os projetos: é a literatura, a matemática. Ali tudo é importante porque mexe com tudo (E 15).

Segundo Boff (2011), na professora do conhecimento técnico se sobressai apenas um aspecto do processo educativo em detrimento dos demais. Os saberes

docentes revelam um predomínio, assim, algumas professoras priorizam somente os aspectos afetivos, como a convivência com as crianças, outras os aspectos cognitivos, como o desenvolvimento de projetos.

A dimensão sobre a imagem do que a família espera do trabalho docente abarcou duas categorias: cuidado com afetividade; e desenvolvimento da criança.

A categoria **cuidado com afetividade** refere-se a palavras como: *carinho; cuidado; amizade; sensibilidade; paciência; que seja mãe; que dê dengos; que goste das crianças; que paparique*; e pode ser observada nas falas:

A primeira coisa que os pais esperam é que você goste do filho dele que você trate com carinho. O resto que vier para eles é lucro. Isso é uma coisa que eu sempre penso. Eu não tenho filhos, mas se eu tivesse eu gostaria que fosse assim (P 4).

Aqui a gente imagina que eles esperam um pouquinho mais, só que tem muitos, os de primeira viagem, os novinhos, que ainda pensam na tia, no acolher e tudo mais. Eles demoram um pouquinho para entender essa prática esse desenvolvimento da criança e tudo mais, né. Mas é porque é o filhinho deles, ainda é bebê para eles. [...] Mas acho que assim de uma forma bem geral os pais estão preocupados com o atendimento assistencialista mesmo do que com o desenvolvimento. Eu acho isso lamentável, bem triste e é mais triste ainda, pois essa visão vem mais dessas propagandas que a gente vê por aí de política, tipo mãe que trabalha tem a sua vaga garantida. Então não fala do desenvolvimento, o que a gente vê por aí da política do governo não é o desenvolvimento da criança né, é a necessidade da mãe de ter onde colocar o seu filho, então ainda está com uma visão muito assistencialista e eu acho isso lamentável (P9).

Eles querem que a professora paparique, dê muito carinho, que a professora entenda que o filho é o único da sala e também a cobrança que eles aprendam a ler e escrever (P 10).

Acho que eles esperam que talvez a gente tenha mais é cuidado com eles, do que o ensino praticamente. Eu percebo assim que eles ficam muito contentes quando veem que a criança gosta da gente, que pra eles isso é mais importante do que ensinar. Mas acho que os pais esperam que eu seja mais carinhosa, atenciosa com o filho deles. Sim, ainda está muito no cuidar, complicado (P11).

O melhor eu acredito que eles esperam o melhor como sempre. Ah é essa questão mesmo primeiro, eu acredito que eles esperam carinho, eu acho que eles na Educação Infantil ainda há muito essa questão do apoio, da afetividade. Eu acho que eles esperam que as professoras se identifiquem realmente com o trabalho, né, e que saiba trabalhar com a criança aceitando a diferença de cada um e que saiba conduzir a turma nestas questões (P 13).

Em primeiro lugar eles esperam que sejamos carinhosos, cuide bem, eduque bem, seja atencioso, e formação também, dá mais confiança (E 3).

Eu acho que eles esperam que a gente cuide, eles não tem noção de como é o dia a dia de um CMEI, do trabalho em sala de aula, mas acho que para eles o importante é o cuidar. A gente sabe que o cuidar e educar são indissociáveis, mas para eles o mais importante é o cuidar. Justamente pela falta de conhecimento de como é o nosso trabalho. Por mais que a gente fale nas reuniões. Mas para eles o nosso trabalho é sinônimo de ter um lugar para deixar o filho para cuidar. Mas não é por isso que a gente vai deixar de fazer um bom trabalho (E 6).

É importante salientar que o cuidado necessita ir além do físico e perpassa pela afetividade, a fim de contemplar o desenvolvimento pleno e integral. Heidegger (*apud* TIRIBA, 2008, p.79) destaca "o cuidado está na raiz do ser humano e engloba, portanto, a dimensão intelectual existencial (*cogitare*) e a dimensão afetiva (preocupação por)". Uma das pesquisadoras deste Grupo de Pesquisa, Boff (2011, p.116), também corrobora com essa afirmação, dizendo que as professoras que desenvolvem a sabedoria prática, "tem presente em sua ação docente, afetividade, a paciência e o carinho, pois exercem a sua profissão na plenitude, isto é, *de corpo e alma*".

O **desenvolvimento da criança** foi outra categoria levantada por meio dos depoimentos que abarcaram dizeres como: *que desenvolva a criança; que a criança aprenda; que tenha boa educação; que aprenda a ler e escrever*, conforme exemplos:

Eu acho que os outros CMEIS integrais estão muito preocupados com o cuidar. Mas aqui não, aqui eles têm mais noção de que eles querem que a criança se desenvolva, aprenda. Aqui os pais têm mais interesse, eles vêm perguntar, na entrega do parecer, eles conversam, eles querem um retorno (P 5).

O que eles esperam é encaminhar a criança porque ela vem aqui pra estudar e não só pra brincar. Ela vem pra ter um conhecimento melhor, global. Eles colocam assim para esse objetivo. Então eles colocam aqui pra ter alguém que encaminhe (P 6).

Eles esperam o nosso melhor. Que seus filhos possam realmente aprender e sair daqui mais preparados para os próximos passos que virão (E 7).

A questão da alfabetização que muitos ficam. Mas toda a questão de desenvolvimento da criança tanto da fala quanto da coordenação motora (E 8).

Passe segurança para as crianças, ensinar muitas coisas. Os pais querem que seus filhos saiam do pré alfabetizadas (E 10).

Observou-se que algumas professoras ainda veem a Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, na qual é necessário ensinar os

pré-requisitos para aprender a ler e escrever. Conforme evidenciou Tosatto (2012, p.205), as professoras desta pesquisa têm

a imagem da Educação Infantil como um período que "prepara para a aprendizagem", ou seja, como um tempo que não é importante em si mesmo, mas sim depois, quando os "frutos poderão ser colhidos", as professoras deixam transparecer a ideia de uma criança que também "vai ser", "vai aprender" e que "ainda não é".

A professora não pode pensar a Educação Infantil como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas sim, pensar no desenvolvimento integral da criança nesta etapa de ensino. Para isso, necessita criar situações que possibilitem este desenvolvimento. Segundo Vygotsky (2007), o professor deve atuar como um mediador no desenvolvimento e na aprendizagem. Ele faz a mediação partindo da zona de desenvolvimento real (aquilo que a pessoa já aprendeu) para a zona de desenvolvimento potencial (aquilo que ainda executa com auxílio), intervindo na zona de desenvolvimento proximal (considerada como o caminho para a aprendizagem, na qual as funções estão amadurecendo). Assim, é fundamental que o professor propicie atividades desafiadoras, utilizando estratégias diferenciadas que instiguem a criança e despertem a curiosidade para aprender.

A Educação Infantil é uma etapa importante para o desenvolvimento da criança e deve ser pensada como tal, com atividades planejadas para cada fase do desenvolvimento, visando a suas várias dimensões. Segundo Oliveira-Formosinho (2001), o trabalho da professora de Educação Infantil difere das outras devido à vulnerabilidade e globalidade das crianças nesta fase de desenvolvimento. A vulnerabilidade refere-se à dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, não apenas física, mas também emocional e social. A globalidade refere-se à forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve. Isso requer da professora de Educação Infantil uma ampliação da responsabilidade pelo funcionamento da criança.

Ainda sobre esta questão, uma resposta não se enquadrou nas categorias acima mencionadas:

*Olha, os pais assim são bem comprometidos e eu acho que o que eles esperam é o melhor. O pai sempre quer o melhor. A minha vida inteira eu fui presente pros meus filhos. Então é bem isso, eu acho que o pai espera de você uma parceria, o melhor para o filho, naquelas quatro horas que ele passa aqui, que você se **doe** realmente, fique feliz por estar aqui, porque ninguém é obrigado a estar aqui (E 15).*

Segundo Tosatto (2012, p.131), a atuação da professora de Educação Infantil historicamente vem sendo marcada por

concepções calcadas na ideia de vocação, dom, bom senso, gostar de criança, ser a segunda mãe, etc.; enfim, trata-se de uma profissão que nasce sob o signo da "não profissão", ou seja, para se trabalhar com as crianças, a ideia vigente era (e muitas vezes ainda é) a de que bastava ser mulher e, de preferência, mãe.

Isso acarretou a ideia de que a professora de Educação Infantil não precisava ser profissional, bastava ser mãe, pois já nascia com esta vocação, este dom. Arce (2001, p.170) confirma essa ideia destacando que:

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância.

Essa concepção histórica do papel da professora ligado à imagem de mãe e dom natural, no qual as qualidades pessoais se sobressaem em relação às competências profissionais, contribuiu para a desvalorização da profissão, dificultando a profissionalização até os dias atuais.

A última dimensão de análise foi a definição de professora, na qual emergiram as categorias: boa professora; professora em formação constante; e professora brincalhona.

A categoria **boa professora** se refere à professora como sendo: *responsável; dedicada; comprometida; organizada; realizada; cumpridora do dever*, como mostram os exemplos:

Cumpro meu trabalho da melhor maneira possível. Então eu sou responsável, cumpro tudo certo (P 6).

Eu me defino uma boa professora. Eu tenho uma boa formação profissional. Sou uma professora dedicada. Gosto da minha turma, gosto das minhas crianças, gosto do meu trabalho, procuro fazer o melhor... (P 14).

Eu estou realizada, realizada mesmo.[...] Eu me realizo mesmo, ano passado eu estava aqui na semana da criança, então cada dia eu vim fantasiada de uma coisa diferente (P 15).

Executo meu trabalho da forma que tem que ser. Procuro assim, fazer o melhor, procuro sempre respeitar as crianças, a minha companheira de trabalho. Sou boa educadora, responsável (E 3).

Sou educadora bastante calma, paciente, aberta a qualquer crítica, e qualquer sugestão, gosto muito do que faço, não estou aqui obrigada, procuro sempre aprender coisas novas [...] me dedico bastante a esse a trabalho, apesar do salário, porque a gente tem que desvincular, trabalho é uma coisa, salário é outra, tem que fazer um bom trabalho e pronto (E 6).

Ah! Eu me defino como uma boa Educadora. Sou bem responsável, procuro fazer o trabalho dentro do que é pedido (E 9).

Estas respostas evidenciam que, mesmo as professoras trazendo algumas características importantes para o desenvolvimento do seu trabalho, elas não se percebem como profissionais. Suas identidades ainda não estão definidas. Julgam-se como "boa professora", mas o que vem a ser uma boa professora? O que ela precisa ter ou saber para se tornar uma boa professora? Na busca por sua identidade, faz-se necessário uma formação contínua que proporcione a reflexão numa perspectiva teórica e prática. Cunha (1989, p.72) aborda que "o bom professor é aquele que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de ensinar e tem um bom relacionamento com o grupo". Professores eficientes devem escolher níveis de desafios e dificuldades adequados à capacidade das crianças.

A categoria **professora em formação constante** refere-se a: *estar buscando o conhecimento; estar sempre querendo saber; estar procurando melhorar; procurando aprender; estar em desenvolvimento*; podendo ser observada nos exemplos:

Eu sou uma professora, como te falei, estou sempre buscando... gosto de trazer conhecimento científico para eles... Ai você acaba pesquisando e você acaba aprendendo né... Procuro sempre o conhecimento científico, pra não ficar aquela coisa solta, do senso comum, o dito pelo não dito... Eu acho que eu estou sempre buscando. Não sou aquela professora... apesar de estar bastante tempo na sala de aula, eu não me acomodei dizendo: "ah não, isso daqui já tá bom!" (P 5).

Eu ainda sou alguém que está procurando melhorar e aprender, a gente aprende todo dia (P 10).

Meu Deus essa pergunta é difícil né? É complicado como se define como professora, eu acredito assim que eu estou sempre buscando mais conhecimentos, pesquisar, procurando entender o que a turma quer. Então eu me defino como um a professora comprometida com todas as questões desde o planejamento, desde estudos, desde estar aqui cumprindo o meu papel, foi isso que eu escolhi, então eu acredito que eu devo cumprir da melhor maneira possível então no que eu posso estar crescendo e no que eu posso estar buscando eu estou sempre buscando. Eu acredito que professora é uma profissão que você deve estar sempre buscando, aliás eu acho que todas tem que estar buscando novos conhecimentos e desenvolvendo da melhor maneira possível, então eu me defino como uma professora comprometida com o meu dever (P 13).

Eu acho que bastante instigada assim, com a minha profissão. Talvez eu ache que eu precise, eu estou em desenvolvimento, então eu tenho que aprender muitas coisas ainda. Muita coisa eu não sei ainda e estou aprendendo com as pessoas aqui dentro e acho que vou aprender muito mais. Eu acho que é isso, estou em desenvolvimento (E 2).

Eu acho que eu não sou perfeita, mais eu procuro estar sempre melhorando e eu acho que eu faço um bom trabalho com as crianças. Às vezes se avaliar é difícil, mais eu procuro estar sempre melhorando (E 8).

Sempre aprendendo para ensinar melhor (E 10).

O anseio das entrevistadas pelo conhecimento mostra que elas percebem a necessidade de uma constante formação para o exercício da profissão. Porém, observou-se que as professoras desta pesquisa estão em constante busca da formação que envolva aspectos relacionados à sua prática, pois a maioria não realizou o Magistério, apenas o curso de graduação, e lhes falta esta parte. Apesar de terem a formação superior, e muitas até a pós-graduação, elas "ainda encontram-se no processo de internalização dos conhecimentos e ainda não percebem a inter-relação entre eles. Elas nem sempre demonstram uma abertura para aprender e vivenciar novas situações" (BOFF, 2011, p.157).

Outra categoria levantada foi **professora brincalhona**, evidenciada nas falas:

Eu procuro ser alegre mesmo que tenha acontecido uma coisa [...] o meu vínculo vem primeiro com a criança então eu tento ser alegre eu tento ir atrás de coisas boas para os meus alunos tudo o que é novidade [...], mas eu acho que a alegria é o que está mais assim porque eu acho que é isso que a criança nessa faixa etária precisa, é a coisa de brincar junto. É muito comum entrar na minha sala e estar àquela bagunça, mas uma bagunça organizada então a minha sala é alegre e bagunçada (P 2).

Eu gosto de estar brincando, eu tento viver junto com ela a emoção de tudo o que eu estou passando pra ela e gosto muito de ouvir o que a criança tem pra dizer. Não sou perfeita, eu acho que eu aprendo muito com os meus erros. Eu como profissional procuro sempre ser carinhosa com eles, mas eu acho que eu preciso melhorar muito ainda (E 13).

Eu sempre brinco de roda com eles, eu gosto de música. Então eu envolvo música em tudo. Música é movimento (E 15).

Eu oriento, mas o principal é o brincar, tem que ter o lúdico, tem que ter a brincadeira (E 16).

As professoras possuem a compreensão da importância do lúdico nesta fase do desenvolvimento infantil, fato este que pode ser remetido à formação recebida por elas. Características como brincar e ser brincalhona fazem parte de seus discursos, até mesmo, considerado por elas, uma representação sobre o que é ser professora. Só que, na realidade, o Grupo de Pesquisa identificou que as brincadeiras são transformadas em atividades mecânicas, "dirigidas e controladas pelas ações da professora que ensina (passa "conhecimento") e das crianças que aprendem (recebem o "conhecimento")" (TOSATTO, 2012, p.180). A professora acredita que sua aula é lúdica, pois está utilizando um jogo, atendendo, assim, às necessidades das crianças e conferindo mais prazer e sentido às suas aprendizagens. Porém o encaminhamento das atividades consideradas lúdicas gira em torno das necessidades e do tempo da professora. É evidente que há necessidade de uma intencionalidade nas ações educativas, entretanto, esta intenção deve valorizar o brincar e possibilitar à criança espaço para a criação e imaginação, e não, uma intenção na qual a própria professora formula questões e dá as respostas (TOSATTO, 2012).

Nesta mesma questão existiram alguns depoimentos que não foram agrupados nas categorias levantadas. São eles:

Eu acho que eu poderia ser melhor. Nesta parte de registro e planejamento. Eu sou muito boa na aplicação. Eu acho que eu poderia ser mais disciplinada (P 4).

Eu acho assim que quando eu estou animada, estimulada né, eu acho que eu desenvolvo um trabalho bacana [...] eu empolgo bastante as crianças. Então assim, eu acho que eu tenho uma boa aceitação. Então acho que... claro não vou dizer que tem momentos em que você fica desanimada e a tua produção cai né, mas geralmente quando estou animada e quando procuro, como eu já te falei né, quando começo a desanimar eu procuro achar um motivo, resgatar que me faça me animar novamente para estar desenvolvendo um bom trabalho (P 9).

Sou uma professora afetiva dinâmica. Não gosto de parar (P 12).

Não tenho essa ideia ainda. Vai demorar ainda (E 4).

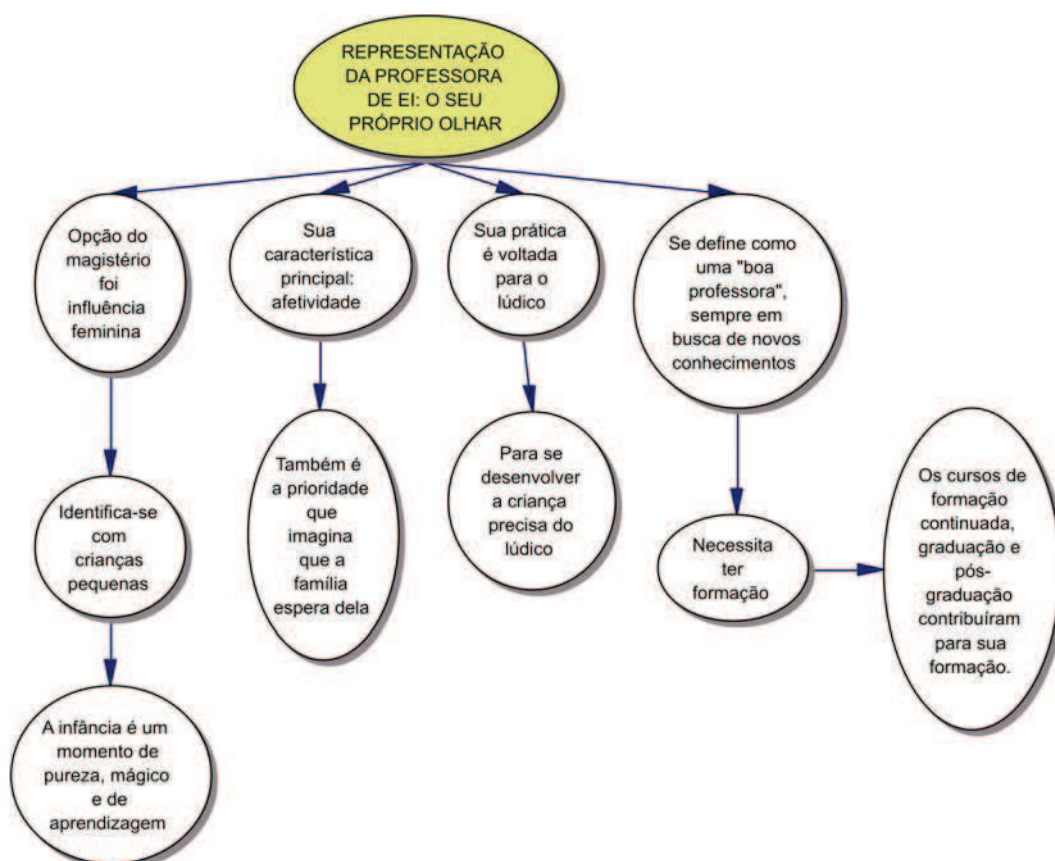
A indefinição sobre o que é ser professora vista nas respostas acima confirma que elas não conseguem se perceber como profissionais docentes. Segundo Ens, Gisi e Eyng (2010, p.55-56):

O processo de profissionalização do professor no Brasil, pode-se dizer, iniciou pela preparação do professor do primário (hoje anos iniciais do Ensino Fundamental), alcançando os demais níveis de ensino, sempre pautado por polêmicas e resistências em relação a como deverá ser organizada a formação do professor para todos os níveis de ensino, continuando assim até hoje.

Esse processo histórico contribui para a falta de profissionalização relacionada à profissão docente. Para que esta representação se transforme é fundamental que a formação de professores tenha uma continuidade, valorizando o contexto em que se insere e objetivando uma reflexão que contribua para o desenvolvimento da profissão e do profissional na sua globalidade (ENS; GISI; EYNG, 2010).

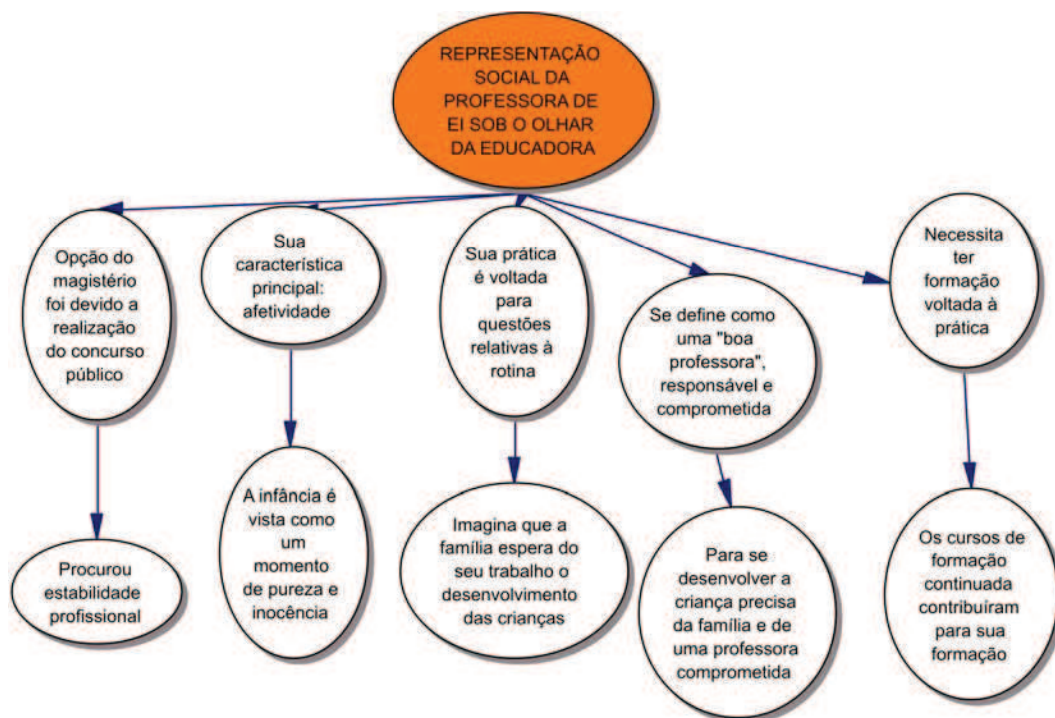
Sintetizando os dados levantados nas entrevistas semiestruturadas com as professoras e educadoras, é possível mapear as representações que foram reveladas, destacando seus consensos e dissensos.

Figura 6 - A representação social da professora sob o seu olhar



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 7 - A representação social da professora sob o olhar da educadora



Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se que há um consenso entre as professoras e as educadoras em relação às características principais da docente de Educação Infantil e a visão sobre as crianças. Ambas consideram ser uma característica importante a afetividade e veem a infância como um momento de pureza e inocência. As professoras acrescentam ainda na infância um momento mágico e de aprendizagem, evidenciando que por mais que a criança seja pura, inocente, vivendo no mundo da fantasia, ela também está no momento da descoberta, da aprendizagem. Também ambas relatam que necessitam de formação para desenvolver o seu trabalho, porém as professoras dizem que os cursos que mais contribuíram foram a formação continuada, a graduação e a pós-graduação; as educadoras salientam apenas a formação continuada. Isso remete ao fato de que todas as professoras possuíam o curso de magistério, o qual é considerado por elas a base essencial para a prática, e as educadoras não o cursaram. Apesar da maioria, possuir o curso de graduação elas revelam que este não traz o conhecimento prático necessário para a ação, considerando assim, os cursos de formação continuada os que mais contribuíram para sua formação, por se aproximarem das situações práticas de sala de aula.

Tanto as professoras como as educadoras se definem como "boa professora", porém para a professora isso significa estar em constante busca de novos conhecimentos. Já para a educadora, significa ser responsável e comprometida.

Como dissenso é verificado que as professoras, em sua maioria, buscaram a docência, influenciadas por outras mulheres (mãe, madrinha, irmã, professoras que tiveram quando criança) as quais despertaram nelas o gosto pela profissão. Ademais, como se identificam com criança pequena, optaram assim pela Educação Infantil. Já as educadoras não escolheram esta profissão, adentraram por meio do concurso, procurando um emprego que proporcionasse estabilidade. Porém relataram em seus depoimentos que, apesar de no primeiro momento não ser a profissão que gostariam de exercer, acabaram gostando e buscando conhecimentos na área da educação.

Em relação à prática pedagógica, as professoras dão ênfase ao lúdico e julgam ser esse o caminho para a criança se desenvolver. As educadoras, por sua vez, possuem sua prática voltada para questões de rotina (acredita-se que relatam isso, pois é a função que lhes é conferida no dia a dia) e relatam que a criança, para se desenvolver, precisa de uma professora comprometida e da família presente. Também têm consciência de que o que a família espera de seu trabalho é o desenvolvimento das crianças. Já as professoras imaginam que a família espera que ela seja afetiva.

Os dados das entrevistas foram divididos entre as professoras e educadoras a fim de observar os consensos e dissensos presentes em suas representações sociais, porém, ambas foram tratadas, no decorrer desse trabalho, como professoras, pois desempenham a mesma função educativa.

Nesta dissertação foram ainda, utilizados dois encontros reflexivos com as professoras. O primeiro foi sobre identidade profissional (Anexo E) e o segundo sobre representação profissional e social da professora de Educação Infantil (Anexo F). Nos anexos estão detalhados os roteiros do desenvolvimento desses dois encontros.

No primeiro encontro a vivência foi uma construção (utilizando os materiais disponibilizados pelo grupo como: papel, cartolina, revistas, tesoura, cola, canetinha) de algo que representasse o motivo de sua escolha profissional. Para isso estavam disponível os seguintes materiais: papel; cola; cartolina; canetinha colorida; palitinho de sorvete; barbante. A consigna era: *Gostaria que cada uma de vocês construísse, com o material disponível, algo que na sua história influenciou a sua escolha em ser professora de Educação Infantil?* As imagens das construções estão arquivadas no (Anexo H).

As justificativas dadas sobre as construções confirmam os dados trazidos nas entrevistas e foram agrupadas em cinco categorias: influência feminina; estabilidade profissional; identificação com a docência; identificação com criança; e identificação com a brincadeira.

A **influência feminina** foi construída a partir das narrativas de sete professoras e uma educadora, conforme os exemplos:

Sou filha de merendeira, nasci e me criei dentro da escola (P 1).

Eu fiz um livro, lembra minha madrinha, que era professora e minha mãe que contava muitas histórias (P 2).

Eu escolhi ser professora pelas minhas professoras (P 8).

Na minha infância sempre teve muita brincadeira. Lembro-me da imagem da minha coordenadora da escola. Passava a ideia de profissão de respeito (P 9).

Eu sou do interior, onde a professora era autoridade. Baseie-me na minha irmã que foi minha professora e me ensinou a ler (P 11).

Eu escolhi ser professora por uma professora que tive. Quando ela saiu todo mundo chorou. A gente sempre se lembrava dessa professora, eu nunca me esqueci dela (E 12).

A **estabilidade profissional** emergiu na fala de três professoras e 10 educadoras, podendo ser verificada nos exemplos:

Fiz vários concursos, fui chamada e acabei ficando (P 6).

Eu trabalhava na empresa privada. Passei no concurso. A escola me remete às lembranças da escola tradicional, que todo mundo ficava quietinho. Vejo a importância da educação para as crianças, nosso papel é formar cidadãos (P 14).

Eu não escolhi a Educação Infantil, ela me escolheu, fiz o concurso e parei aqui. O que me fez permanecer foi a alegria, a criatividade das crianças e a pretensão de que meu trabalho faça diferença (E 1).

Eu sempre quis ser psicóloga, mas a condição financeira não permitia. Comecei a ser babá e pela situação financeira comecei na Educação Infantil (E 2).

Desde pequena eu queria ser pediatra, mas o dinheiro não deu, então eu fiz concurso (E 3).

Fiz concurso para educadores e vim para o Nice Braga. Permaneci porque sempre brinquei muito (E 6).

Na Educação Infantil eu vim de paraquedas. No começo fiquei assustada, não tinha prática. O concurso exigia Ensino Médio, fui me afeiçoando e fiquei (E 8).

Eu morava perto de uma escola de Educação Infantil. Fiz concurso e estou aqui (E 9).

Queria fazer contabilidade, mas apareceu o concurso e precisava de dinheiro (E 10).

Eu tinha uma professora horrível... se fosse pela professora ia correr da escola. Já fui auxiliar de enfermagem, vendedora de shopping, aí fiz o concurso. Passei e pensei: fico ou não? Era catequista, precisava de dinheiro. Agora to aqui (E 14).

Eu odiava ir para a escola, eu era canhoteira e a professora amarrava a minha mão porque dizia que canhoteira era coisa do diabo. Faz três meses que eu estou na rede, porque passei no concurso (E 16).

A identificação com a docência foi levantada nas respostas de duas professoras e duas educadoras:

Fiz magistério. Sou a 11.^a filha, sempre brincava de escolhinha (P 12).

Eu tinha primos menores e brincava de escolhinha (E 7).

A minha mãe teve 8 filhos. Eu queria ser professora (E 15).

A identificação com a criança foi verificada nas falas de três professoras e uma educadora:

Sempre fui apaixonada por crianças (P 4).

Gosto de trabalhar com crianças pequenas (P 5).

Meu pai é uma pessoa muito ruim, comecei a estudar Educação geral, e pensei 'o que eu vou fazer?' Eu queria independência financeira, mudei para o magistério porque eu gostava de crianças. Me livre do meu pai (P 7).

Uma colega do trabalho tinha um neto de 1 ano, me propôs para trabalhar de babá por 4 horas por dia. Descobri que gostava dos pequenos e eles eram a minha praia (E 13).

A **identificação com o lúdico** foi construída a partir das respostas de duas educadoras e uma professora:

Essa figura representa eu e minhas irmãs, somos três irmãs, costumávamos brincar juntas, representa também a escola (P 15).

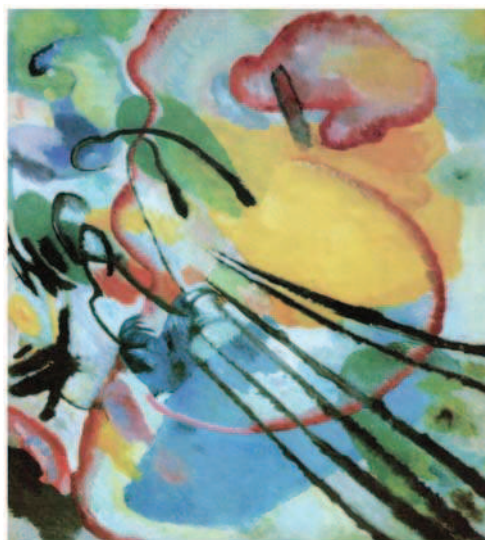
Eu fiz uma peteca, porque uma coisa que eu brincava bastante na minha infância era peteca. E o brincar na Educação Infantil diz tudo (E 11).

Esse encontro serviu para resgatar as memórias do grupo. A imagem visual das construções realizadas pelas participantes ilustrou as suas representações sobre o ingresso na docência. Segundo Moscovici (1978, p.63), "observa-se que representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de um *signo*, é conhecê-lo, tornando-o significativo". Nesse caso, o objeto opção pela docência tornou-se significativo por meio dos signos evidenciados nas construções das participantes.

No segundo encontro, a 1.^a consigna da vivência foi escolher uma imagem que mais representasse a professora de Educação Infantil. Depois, escrever uma lista de palavras que expressassem o porquê de esta imagem representar a professora de Educação Infantil.

A imagem mais selecionada foi a pintura do quadro de *Kandinsky*, escolhida por 23 participantes.

Figura 8 - Improvisações - kandinsky



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

As palavras emergentes desta imagem foram: alegria (citada por quatro vezes), movimento (também apareceu quatro vezes), criatividade (três vezes), amizade

(duas vezes), colorido (duas vezes), entusiasmo, formas, observação, imaginação, expressão, troca, confiança, conhecimento, aprendizagem, educar, infância, calma.

A imagem por si só, ao utilizar cores mais vivas, já expressa sentimentos como os relatados pelas participantes. Sendo que as palavras mais destacadas foram alegria, movimento, criatividade, amizade e colorido. Isso pode ser remetido à própria criança que vive em constante movimento, sempre procurando e descobrindo coisas novas e a professora necessita acompanhar esse movimento, sendo criativa em suas atividades e demonstrando afetividade e alegria no dia-a-dia, proporcionando o desenvolvendo integral da criança.

Surgem também aspectos relacionados à necessidade de deter o conhecimento e também à visão de Educação Infantil como espaço de educar e aprender. Esses aspectos parecem estar ligados ao discurso visto no processo de formação das participantes. Porém, apesar de terem a formação inicial e continuada, não as consideram suficiente para a atuação, evidenciando uma distância entre ela e a prática.

As representações que se revelam se mesclam entre aspectos considerados como características do ser professora e aspectos relacionados à criança. Destaca-se, assim, a dificuldade das participantes se perceberem como docentes.

Outra imagem selecionada foi a imagem dos *Nomes de 1989*, citada por duas pesquisadas.

Figura 9 - Nomes 1989, instalação de Jac Leirner



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

As palavras emergentes foram: criatividade, alegria e abismo (no sentido de saber lidar com as situações). Percebeu-se que novamente aparece a alegria e a criatividade já mencionadas anteriormente.

Em relação ao abismo, será um medo delas em relação ao diferente e ao inusitado? Como já foi verificado, as pesquisadas preferem uma rotina mais sistematizada, por medo de mudar e perder o controle ou o domínio da situação. Ou será que o abismo se refere à dicotomia entre formação e prática?

A imagem da *Marilyn* foi citada por duas pesquisadas que remeteram palavras como: alegria (citada duas vezes), afeto, ousadia, irreverência, envolvente, criativa.

Figura 10 - Marilyn 1962, Andy Warhol



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

Essa imagem e as palavras a ela remetidas podem estar ligadas à influência feminina que elas tiveram na escolha da profissão, relatada no primeiro encontro reflexivo e nas entrevistas. Destacam-se, novamente, os aspectos da afetividade, alegria e criatividade. Esses aspectos parecem ser considerados como requisito fundamental para o exercício da profissão docente e remetem à seguinte reflexão: Para exercer a profissão de professora de Educação Infantil as características básicas são alegria, afetividade e criatividade? Ou ter formação específica na área?

Outra imagem escolhida por duas pesquisadas foi o *teto da Igreja de São Francisco*, em Ouro Preto. Elas remeteram a esta imagem as seguintes palavras: desafios (citado duas vezes), amor e alegria (também citados duas vezes), calma, sabedoria, interação, humanidade, solidariedade.

Figura 11 - Teto da Igreja de São Francisco em Ouro Preto



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

Observou-se que as características de afetividade e alegria se sobressaem novamente nos relatos. Porém há uma palavra nova que merece atenção: o desafio.

O desafio também apareceu nos depoimentos das entrevistas com a equipe gestora ao retratar o motivo de trabalhar na Educação Infantil:

Quando eu fui para a Educação Infantil eu descobri que o desafio é muito maior que o Ensino Fundamental, porque a gente tem que ter muito repertório, muito estudo, saber qual é a área de desenvolvimento, a fase de desenvolvimento e como acontece o desenvolvimento (G 1).

Assim, observou-se que as pesquisadas percebem a necessidade de ter o conhecimento específico para atuar nesse segmento de ensino.

A imagem da *Cena do Livro dos Mortos – Papiro de Hunefer* foi eleita por duas pesquisadas que elencaram as seguintes palavras: imaginário, fantasia, noção espacial, lateralidade, desenvolvimento motor, escrita, ciência, mistério, cultura, arte, morte, passagem.

Figura 12 - Cena do Livro dos Mortos – Papiro de Hunefer



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

A representação de infância como um momento mágico fica explicitada aqui. Constatou-se a influência da visão idealizada de infância, de uma criança que vive num mundo imaginário, de fantasia. Como pode ser verificado na fala:

Ser criança é tudo de maravilhoso. Inocência, magia, aprendizagem a cada dia (P 16).

As palavras: noção espacial, lateralidade, desenvolvimento motor, escrita, parecem remeter à ideia de desenvolvimento próprio das crianças nessa faixa etária de idade.

A imagem *A liberdade guiando o povo* 1874, de Delacroix, foi escolhida por duas pesquisadas, que relataram as seguintes palavras: desafio, persistência, persuasão, "matar um leão por dia".

Figura 13 - A liberdade guiando o povo 1874, de Delacroix



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

As palavras emergentes contribuem para a questão: Será que as professoras veem o seu trabalho de uma forma tão ruim que é necessário ser muito persistente para continuar, pois o grande desafio é "matar um leão por dia"? Essa é a concepção de ensino e educação que elas têm?

Diante de todas essas palavras que emergiram das imagens vistas, o que representa a professora de Educação Infantil, para as pesquisadas, é a *alegria; afetividade; criatividade*; características que também foram elencadas nas entrevistas e remetem à própria concepção histórica da Educação Infantil e à visão de que para ser professora basta ser mulher, pois elas já nascem com esta vocação. Sabe-se que a regulamentação da profissão de professora de Educação Infantil sofreu grandes mudanças, principalmente na última década do século XX, mas a concepção histórica ainda permanece enraizada em suas representações sociais.

As palavras: *conteúdos, imaginação, fantasia*, parecem estar relacionadas ao que elas imaginam ser importante na Educação Infantil. Verificou-se nas observações realizadas pelo Grupo de Pesquisa que os conteúdos desenvolvidos, em sua maioria, objetivam uma preparação para o Ensino Fundamental, sem considerar o momento

atual da criança, baseando-se, principalmente, na concepção que ela "ainda não é", está sendo preparada para a próxima etapa, "vai ser" (TOSATTO, 2012).

A *imaginação* e a *fantasia* destacadas pelas professoras estão intimamente relacionadas com a visão idealizada e romântica de criança destacada anteriormente.

As palavras: *aprendizagem*, *conhecimento*, *movimento*, *desafio*, remetem a ideia de *professora em constante formação*, trazida nas entrevistas. O desafio de buscar sempre novos conhecimentos e estar aberta à aprendizagem é essencial nesta profissão. Como relata uma professora:

Na Educação Infantil acho que a gente sempre tem que estar buscando coisas novas, se atualizando (P 15).

O movimento vincula-se ao dia a dia de sala de aula, o qual está sempre em transformação. À professora cabe acompanhar esse movimento característico da Educação Infantil, para isso é fundamental a formação continuada. Como já mencionado, ela vê a importância da atualização e da formação voltada apenas para sua prática, a fim de fornecer subsídios para estruturar suas aulas, os quais não foram fornecidos em sua formação inicial.

Constatou-se que a professora não se vê como profissional, mas sim, como uma pessoa que já nasceu como um dom ou uma vocação para a docência. Isso remete à concepção histórica da figura de feminilização do magistério e também a concepção de professor missionário advindo da época medieval, quando ser professor era um ato de vocação, uma missão. Nóvoa (1995, p.19) relata a imagem da profissão docente como:

Não são burgueses, mas também não são povo; [...] não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia etc. são questões que acentuam com a feminilização do magistério.

Essa indefinição da profissão docente mostra a influência de sua origem que perpetua até os dias atuais, parecendo ancorar suas representações sociais, contribuindo para a desprofissionalização relacionada à profissão professor.

A 2.^a consigna desse encontro reflexivo foi escolher uma imagem que não representasse a professora de Educação Infantil. Depois, escrever uma lista de palavras que expressassem o motivo dessa decisão.

A imagem mais votada foi a de *D. Pedro em trajes de majestade – Pedro Américo*, a qual foi escolhida por 15 pesquisadas. As palavras citadas foram: autoritarismo (duas vezes), arrogância (duas vezes), tristeza (duas vezes), orgulho (duas vezes), fechado (duas vezes), dono do saber (duas vezes), autoridade, poder absoluto, rude, rancoroso, indiferença, submissão, afastamento, desigualdade, soberania, força, distanciamento, inatingível, falta de iniciativa, falta de envolvimento.

Figura 14 - D. Pedro em trajes de majestade – Pedro Américo



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

É interessante perceber que as respostas referem-se aos sentimentos delas mesmas, revelando seus próprios medos e mostrando que o professor não pode ser autoritário, nem dono do saber. Vale levantar algumas questões: a autoridade citada foi confundida com uma forma de autoritarismo ou realmente ela é trazida como algo ruim e por quê? Será que a submissão aparece como um sentimento da professora, ou é a criança que deve submeter-se a ela?

Outra imagem foi *As meninas*, de *Diego Velázquez*, citada por sete pesquisadas, que destacaram as seguintes palavras: crianças perfeitas, igualdade, homogêneo, sem vida, desrespeito, sem importância com o jeito da criança, família estruturada, formalidade, tratados como adultos.

Figura 15 - *As meninas*, de Diego Velázquez



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

Verificou-se que as professoras têm clareza que as crianças são diferentes entre si e que cada uma tem seu jeito próprio de aprender. Porém por que será que na prática sempre tentam nivelar a turma e homogeneizá-la? Por que a rotina é tão rígida no espaço deste CMEI?

A imagem do *Estudo do Papa Inocêncio*, de Velásquez, foi escolhida por seis pesquisadas, que citaram as seguintes palavras: cores escuras, tranquilidade, carrancudo, sem cor "a criança é alegre e você desse jeito?", estático, sem expressão, apático, parado, acomodado, deprimido.

Figura 16 - Estudo do Papa Inocêncio X, de Velásquez



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

Parece que a figura remeteu às docentes, o retrato delas próprias tão inertes perto da vitalidade das crianças. Segundo Felipe (2001, p.27), o desenvolvimento infantil deve ser visto "como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta".

A imagem *A liberdade guiando o povo 1874*, de *Delacroix*, foi escolhida por três pesquisadas, que citaram: maldade, angústia, sofrimento, medo, violência, castigo, terror, armas, tristeza, agressão.

Figura 17 - A liberdade guiando o povo 1874, de Delacroix



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

As características citadas remetem a sentimentos ruins como o medo, sofrimento, tristeza, entre outros, os quais, assim como relata uma pesquisada são *tudo que não pode existir na Educação Infantil* (E 10). Vale refletir que esses sentimentos são inerentes a qualquer profissão e dependem do estado emocional da pessoa em determinado momento. Em relação às crianças, cabe à professora de Educação Infantil proporcionar um ambiente acolhedor e que suscite sentimentos bons, buscando o pleno desenvolvimento.

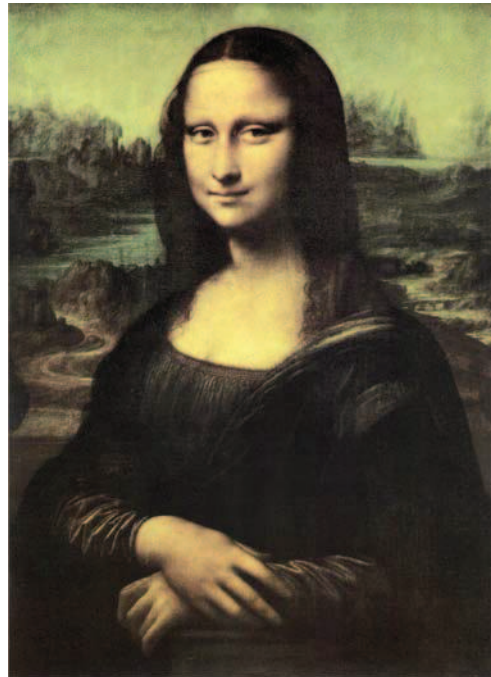
Vale ressaltar a ambiguidade do grupo de pesquisadas ao destacar esta imagem tanto positivamente quanto negativamente, pois ela foi citada nas duas consignas: representando e não representando a professora de Educação Infantil. Sobre essa questão, Boff (2012, p.15) salienta que

cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. [...] Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. [...] Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Assim, o fato de essa imagem acessar redes de significados tão distintas remete à compreensão e interpretação que cada um faz "a partir do mundo em que habita" (BOFF, 2012).

Outra imagem destacada apenas por uma pessoa foi *O retrato de Mona Lisa de Leonardo da Vinci*, que relatou as palavras: frieza, ausente e indiferente.

Figura 18 - O retrato de Mona Lisa de Leonardo da Vinci, 1504



Fonte: Retirado da obra de Souza (2005)

As participantes desse encontro, conseguem destacar com maior clareza o que não representa a professora do que o que a representa efetivamente. Essa dificuldade pode estar associada à própria incerteza de sua identidade docente. Conforme relata Moscovici (2009, p.53), "a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são a ao qual elas pertencem exclusivamente". O grupo de professoras pesquisadas possui dificuldade em se representar como profissional da Educação Infantil, confirmando sua falta de identidade docente, e isso parece estar ancorado ao processo histórico do qual fazem parte.

Nesse encontro, após a vivência com as imagens, as participantes tinham que discutir na roda da conversa sobre: *Qual é o perfil da professora de Educação*

Infantil deste grupo? A seguir serão destacados alguns relatos que contribuem para identificação das representações sociais desse grupo:

A escola de Educação Infantil serve para dar segurança a sociedade; para poder trabalhar e ter lugar para deixar o filho (P 13).

Há muita desconsideração da prefeitura sobre nosso trabalho. Será que preciso ter duas profissões porque escolhi ser professora? Isso é cultural, a ideia está muito incorporada, o professor é coitadinho (E 7).

Não concordo, a valorização deve ser pessoal. O meu trabalho é o que me realiza e eu sou importante e os pais pensam assim. A formação é importante (P 10).

Antigamente era a única profissão da mulher (P 16).

Há um preconceito da visão do magistério. Quem vai dar aula? É que as pessoas esquecem que todos aqueles que são doutores, que estão lá em alta, passaram pela mão de um educador (E 1).

O professor é importante (P 1).

Ele marca a vida dos alunos. A Educação Infantil é mais marcante (P 9).

Mediante esses depoimentos e de posse das palavras que emergiram na vivência do encontro reflexivo, pode-se identificar que a professora revela a Educação Infantil como um lugar entrelaçado por desafios, afetividade, alegria e criatividade. Seus sentimentos, suas experiências e vivências se mesclam contribuindo para a constituição de suas representações docentes.

6.2 O OLHAR DA EQUIPE GESTORA E DA APM

A seguir será explicitado o olhar da equipe gestora e da representante da APM, buscando os significados sobre o ser professora de Educação Infantil. Optou-se em colocar a equipe gestora e a representante da APM juntas, pois elas estão representando os funcionários do CMEI.

O Quadro 3 revela o conteúdo das entrevistas semiestruturadas trazendo a ideia central de cada dimensão analisada, bem como as categorias enunciadas e o número de participantes que as compartilham.

Quadro 7 - Representação das categorias enunciadas nas entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e a representante da APM

Dimensões de análise	Categorias enunciadas	Número de participantes em cada categoria
Opção pelo magistério	Identificação com a docência	3 G
Opção pela Educação Infantil	Identificação com a criança pequena	2 G
	Desafio	1 G
Nomenclatura dada pelas crianças	Nome da função	2 G
	Nome próprio	2 G
Características que correspondem à Educação Infantil	Afetividade	1 G
	Ludicidade	1 G
	Gosto pelo que faz	1 G
	Formação	1 A
Cursos que mais contribuíram com a formação	Formação continuada	2 G
	Graduação	1 G
Prioridade da prática docente	Qualidade	1 G
	Responsabilidade	1 G
	Planejamento	1 G
Imagem do que a família espera do trabalho docente	Cuidado com afetividade	2 G
	Outros	1 G
Definição de criança	Infância como um momento de pureza, inocência	2 G
	Infância como momento mágico, de alegria	1 G
Necessidades da criança para aprender e se desenvolver	Lúdico	1 G
	Afetividade	2 G
	Outro	1 A
Percepção sobre o grupo de professoras e educadoras	Grupo unido com bons profissionais	2 G
	Gostam do que fazem e de crianças	1 A
		1 G
Perfil desejado de professora para a EI	Formação	1 G
	Comprometimento	1 G
	Gosto pela EI	1 G

Fonte: Elaborado pela autora

Na opção pelo magistério emergiu a categoria **identificação com a docência**, podendo ser observada nos exemplos:

Desde criança, brincando de dar aula, fazendo resumos para dar aula e inventando que estava dando aula. Eu sempre tive essa adoração por passar alguma coisa para alguém, por ensinar alguma coisa para alguém. Nas brincadeiras eu tinha que ser sempre a professora (G 1).

Sempre gostei de dar aula, desde criança. Imitar minha professora era um desafio (G 3).

Na opção pela Educação Infantil foram verificadas duas categorias: identificação com a criança pequena e desafio. Na **identificação com a criança pequena**, pode ser destacada a seguinte fala:

Adoro a idade das crianças pequenas. Porque são seres humanos que são verdadeiros. São autênticos, não tem por que mentir. Então eu considero a fase mais rica de todas, a idade mais importante de estudar, a educação infantil (G 2).

Outra categoria levantada foi o **desafio**:

Para a Educação Infantil eu vim por um desafio, eu não tinha nenhuma experiência. [...] No começo eu tinha receio por causa do preconceito, "ah porque professora de Educação só brinca, só faz recreação" e eu acabava entrando nessa onda, eu não queria ser rotulada como uma professora que só brinca, só faz recreação e não trabalha com pesquisa e com trabalhos maiores. Quando eu fui para a Educação Infantil eu descobri que o desafio é muito maior que o Ensino Fundamental, porque a gente tem que ter muito repertório, muito estudo, saber qual é a área de desenvolvimento, a fase de desenvolvimento e como acontece o desenvolvimento (G 1).

Em relação a como as crianças lhes chamam, foi constatado que independe da nomenclatura, geralmente pelo nome da função ou nome próprio.

Na dimensão sobre as características que correspondem à Educação Infantil emergiram quatro categorias: afetividade, ludicidade, gosto pelo que faz e formação.

A **afetividade**, também foi verificada nas entrevistas com as professoras e educadoras, e pode ser confirmada na fala:

Eu acredito que sou uma pessoa bastante delicada, acho que essa faixa etária exige bastante delicadeza, também sou bastante paciente e atenciosa. Eu tenho sensibilidade para entender os problemas que as crianças enfrentam, porque muitos dizem que criança não tem problema, e é preciso sensibilidade para perceber esses problemas. Acho que a atenção é primordial para o profissional (G 1).

A **ludicidade** refere-se a aspectos lúdicos, de brincadeira e foi levantada a partir do seguinte depoimento:

Eu sou muito infantil, eu brinco, eu canto, eu faço movimento, eu tenho muito a ver com teatro. Eu acho que eu tenho isso desde criança, desde quando eu era menina. Eu brincava de escolinha, eu brincava de roda, eu dava aula, eu queria ser dona da brincadeira (G 2).

O **gosto pelo que faz** emergiu do discurso:

Sou uma pessoa muito feliz, gosto muito do que faço, tenho uma capacidade de resiliência, muito grande e muito compromisso (G 3).

Esta questão também esteve presente na entrevista semiestruturada com a representante da APM (Associação de Pais e Mestres), na qual foi destacada como uma das características principais a **formação**:

Formação – Embasamento, disponibilidade profissional – aberto ao trabalho em equipe (A).

Dos cursos que mais contribuíram com sua formação se destacaram a **formação continuada** e a **graduação**, como os exemplos:

Eu fiz um curso muito bom com duração de 1 ano e meio e ministrado pela prefeitura, quem financiou foi o FNDE e foi um curso muito bom e foi específico para a Educação Infantil. Ele trabalhou com contação de histórias, musicalização e foi bastante específico para essa faixa etária. Para minha atuação hoje ele foi uma grande referência (G 1).

Eu fiz um curso de educação infantil oferecido pela rede, que durou um ano todo, onde trabalhou várias áreas desde o conhecimento psicológico, cognitivo, as áreas do conhecimento, daí foi caminhando para enfim chegar na parte pedagógica de conhecimento em sala de aula. Foi um curso muito extenso e cansativo, mais muito rico (G 2).

Nas falas sobre as prioridades da sua prática docente apareceram palavras como: **qualidade, responsabilidade e planejamento**, conforme os discursos:

Eu gosto de qualidade, qualidade em atendimento com as crianças, com os profissionais. Eu gosto de perceber o que faz eles ficarem satisfeitos, porque satisfação é sinal de qualidade (G 1).

Além da responsabilidade do cargo eu sou muito humana. Eu ouço muito, tento ajudar, eu tento resolver, encontrar solução da melhor forma para que todos saiam agradados (G 2).

Com as professoras, o planejamento do ato pedagógico (G 3).

Observou-se que elas relataram prioridades das suas funções e não da prática docente. Isso parece revelar que as professoras, ao saírem do universo de sala de aula, acumulam outras funções que diferem das prioridades destacadas pelas demais docentes, até mesmo porque estão desempenhando outras atividades. Porém, o que não pode acontecer é o distanciamento de suas ações da realidade vivida pelas professoras na prática educativa.

A dimensão sobre a imagem do que a família espera do trabalho docente abarcou duas categorias: **cuidado com afetividade e outros**, conforme os exemplos:

Na Educação Infantil eu sinto que para os pais o mais importante é o cuidado. Eles esperam que os filhos aqui sejam bem cuidados, com muito carinho, com muita atenção. Eles tem muito medo das crianças se machucarem, se estão bem atendidos. Para nós, enquanto profissionais da área a gente compreende que não é só isso. Eu sinto que é isso, eles têm aquele discurso do "eu quero que aprenda", mas na verdade por trás quando uma criança se machuca eles ficam muito arrasados. É o que eu espero do Cmei das minhas filhas, primeiro cuidar, com toda a alimentação correta, com todo o carinho, não se machucarem, cuidados com o sol essas coisas assim (G 2).

Garanta a qualidade do trabalho que está sendo feito com a criança (G 3).

Ao definirem a criança, emergiram duas categorias: infância como momento de pureza, inocência e infância como momento mágico, de alegria.

Assim como nas entrevistas com professoras e educadoras, a **infância como momento de pureza, inocência** também foi salientada:

Criança é a fase encantadora do ser humano, quando você vive ela, não sei se você tem a percepção, porque você é tão pequeno, mas quando passa você vê como é bom ser criança. Ser criança para mim é a essência da vida (G 2).

A **infância como momento mágico**, de alegria pode ser observada na fala:

Criança é uma pessoa curiosa, é uma pessoa espontânea e feliz. A gente não conhece criança triste. Se elas estão tristes é por algum motivo, mas elas são felizes (G 1).

Em relação ao que a criança precisa para aprender e se desenvolver emergiu a **afetividade e o lúdico**, conforme os exemplos:

Fora as necessidades básicas, aqui, elas precisam de desafio, propostas bastante interessantes, todas relacionadas a brincadeiras. Aí a brincadeira é como o fio condutor, mas com intenção, não por acaso. Ah, vamos brincar de amarelinha porque a amarelinha faz parte da Educação Infantil, não! Precisa ver qual é a intenção disso. Com desafios, propostas porque aí a criança se sente desafiada, interessada (G 1).

Primeiro ela tem que ganhar confiança da pessoa que está atendendo ela, Então quando uma criança chega no CMEI nós temos que acolhê-la. Você vai lentamente conquistando a confiança dessa criança, depois que ela tem essa confiança aí você vai conhecendo essa criança para depois poder interferir nas necessidades de cada um. Necessita primeiro do cuidado (G 2).

Na fala da representante da APM foi observada outra resposta sobre a importância do trabalho da professora de Educação Infantil no desenvolvimento das crianças:

Trabalham com projetos e discutem com as professoras e coordenadoras. Pedem ideias, opiniões. Por conta disso eu percebo que a criança se sente feliz (A).

Essa resposta não se referiu claramente à pergunta, denotando duas hipóteses: em primeiro lugar, parece que a representante da APM não entendeu o objetivo da pergunta; ou em segundo lugar, ela acredita que a importância do trabalho da professora no desenvolvimento das crianças se resume ao trabalho com projetos. Talvez ela não tenha percepção que o desenvolvimento da criança depende de um conjunto de ações desempenhadas no dia-a-dia, desde o cuidado, a rotina até o trabalho com projetos, porém não se resume a ele.

Em relação à percepção sobre o grupo de professoras e educadoras houve duas categorias que se revelaram: um **grupo unido e com bons profissionais e pessoas que gostam do que fazem e gostam de criança**:

Não era para existir a diferença entre educador e professor, porque elas têm as mesmas exigências, elas têm que exercer as mesmas funções. Eu não posso dizer que o grupo de professor é melhor que o grupo de educador [...] No geral eu acho que o grupo daqui é bom, tem uma qualidade no trabalho, acho porque tem uma tradição no nome, tem um peso o nome Nice Braga e elas querem fazer jus a isso (G 1).

Eu considero o grupo de profissionais do CMEI Nice Braga excelente, no sentido que o trabalho que as meninas fazem, pelos relatos, pelos trabalhos que você vê produzido. O CMEI sempre é convidado para participar de seminário da prefeitura porque nós temos uma equipe que tem um bom trabalho. As meninas sempre estudam, estão sempre fazendo curso, a gente tem até dificuldade para atender a demanda porque não tem para oferecer, porque vem ali uma ou duas vagas para o Cmei e daí tem que sortear entre elas, procurando deixar quem não fez ainda. Elas estão sempre procurando se capacitar. Na parceria delas, como é uma dupla que se escolheu (professora e educadora), dá certo, então o trabalho tende a crescer porque as duas se acertam e se afinam, elas falam a mesma linguagem (G 2).

São pessoas que gostam do que fazem e gostam de criança pequena (G 3).

Essa afirmação também é confirmada na pergunta realizada para a representante da APM: *Você considera que a professora da Educação Infantil apresenta alguma diferença dos demais professores?*

Sim. Elas têm uma maneira de trabalhar muito cúmplice, parceiras. Percebo uma unidade (A).

Percebeu-se nessas repostas uma contradição com a realidade, pois são poucas as duplas (professora e educadora) que trabalham com entrosamento, *como uma unidade*, sem distinção de papéis. Estas são consideradas como professoras da sabedoria prática, as quais possuem como aspecto predominante a "percepção do outro como uma alteridade (BUBER, 1974), possibilitando viver a experiência fundamental do valor intrínseco às coisas, que permite aflorar a dimensão do respeito, de reciprocidade e de alteridade" (BOFF, 2011, p.158)

Para a grande maioria, consideradas como professoras do conhecimento técnico, a interação com os pares se alterna em "momentos que percebe o outro como um sujeito [...] e momentos em que percebe o outro como um objeto a ser manipulado e submetido aos desejos e intenções alheias" (BOFF, 2011, p.158).

A equipe gestora e a representante da APM parecem não perceber esta situação, ou talvez, sejam coniventes, até mesmo por acreditarem que o CMEI é uma referência para os demais, tanto pela sua estrutura física como pela sua localidade e construção histórica. A representação social do CMEI, tanto para as professoras e educadoras como para a equipe gestora, APM e família, está ancorada em um local idealizado onde não há problemas internos, nem materiais e nem pessoais, concluindo que *o grupo é excelente e tem qualidade no trabalho*.

Sobre o perfil desejado de professora para a Educação Infantil, nesta instituição obtiveram-se respostas referindo-se a: **formação; comprometimento; gosto pela Educação Infantil**. Observa-se isso nas falas:

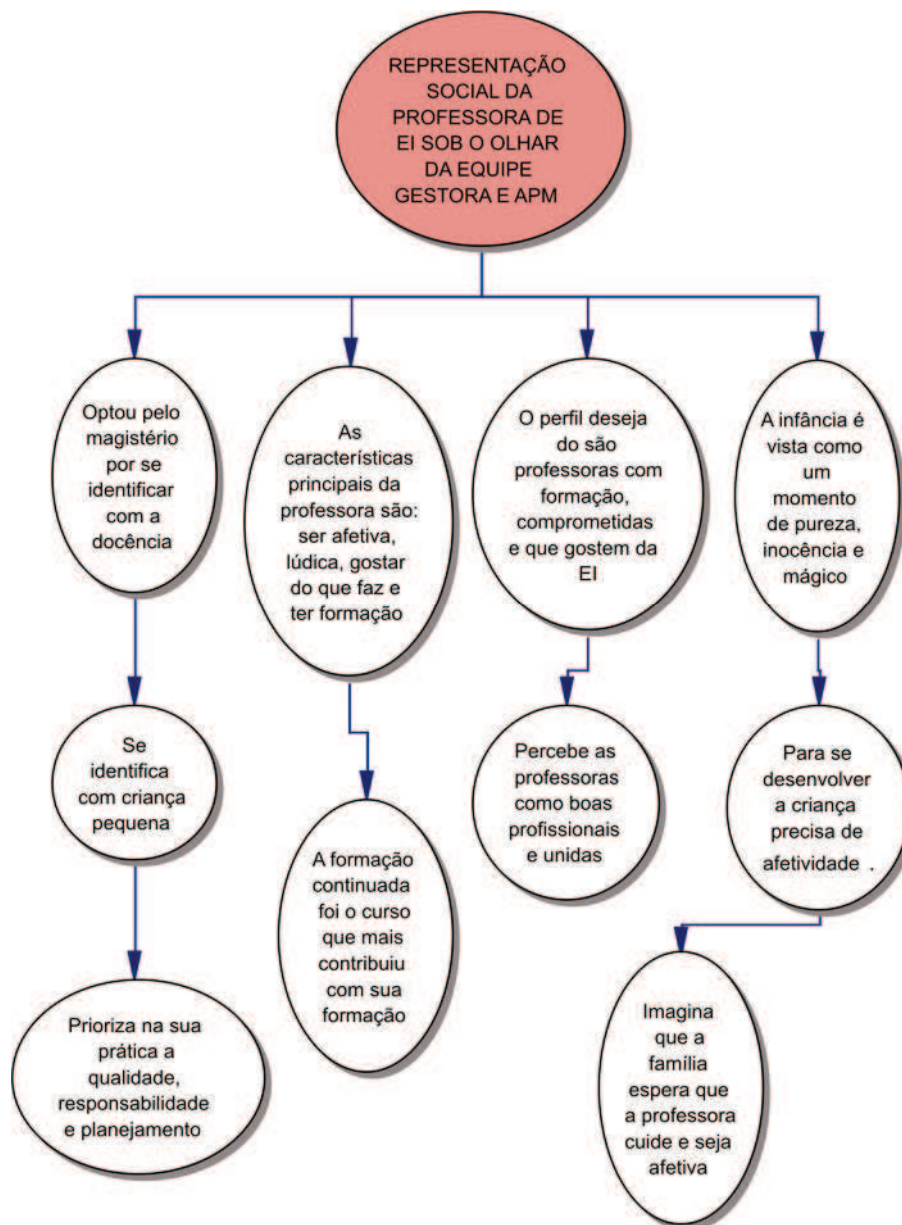
Eu vou te falar do meu desejo, porque aqui vai vir quem conseguir vir pelo processo de remoção. O meu desejo é um profissional que está na Educação Infantil por opção, porque gosta da Educação Infantil e não porque não tinha outro local ou "porque esse é mais perto da minha casa", que esteja aqui por opção. Um professor que pesquisa, um professor que tem clareza nas áreas de formação, comprometido, flexível, porque nem sempre a gente consegue as coisas exatamente como a gente programou, tem que trabalhar com o real, não com o ideal (G 1).

A gente espera que ela tenha formação na área, eu acho fundamental que ela tenha noção do que seria a Educação Infantil. Pessoas que sejam mais dinâmicas, que tenham paciência, que tenha um entendimento para lidar com crianças (G 2).

Pessoa compromissada, competente, tecnicamente, que compreenda a Educação Infantil e saiba fazer a ponte entre o CMEI e a família (G 3).

Sintetizando os dados trazidos pela equipe gestora e pela APM, há a possibilidade de mapear as representações sociais emergentes em seus discursos sobre a professora de Educação Infantil.

Figura 19 - A Representação social da professora sob o olhar da equipe gestora e da APM



Fonte: Elaborado pela autora

A equipe gestora e a APM revelam um discurso semelhante ao das professoras e educadoras. Assim como as professoras, se identificam com a criança pequena e veem a infância como um momento de pureza, inocência e mágico. Também imaginam que a família espera que a professora tenha o cuidado com a afetividade, o que difere do relato das educadoras que veem que a família espera o desenvolvimento das crianças.

Relatam que optaram em trabalhar na educação por se identificarem com a docência, o que também foi verificado nas falas de algumas professoras e educadoras. Em relação às características principais da professora de Educação Infantil, vão além da afetividade, citando ainda a ludicidade, o gosto pelo que faz e a formação, o que denota uma visão um pouco mais ampla que a das professoras e educadoras. Pela primeira vez citam a formação ao invés das características pessoais tão enfatizadas.

Acreditam que para se desenvolver a criança precisa da afetividade. Já as professoras relatam que o fundamental é o lúdico e as educadoras citam uma professora comprometida e uma família presente.

Os cursos que mais contribuíram com sua formação foram desenvolvidos na formação continuada e priorizam na sua prática a qualidade, responsabilidade e planejamento. Observa-se que a formação voltada para a prática é novamente enfatizada, sendo destacada por todas as participantes desta pesquisa. Já em relação ao que priorizam na prática educativa, constatou-se que salientaram aspectos das funções atuais que estão desempenhando e não citaram aspectos voltados para a prática pedagógica. Como já foi comentado é importante que a equipe gestora tenha consciência que, apesar de estarem fora de sala de aula, continuam sendo professoras.

Percebeu-se que a equipe gestora possui uma visão romantizada, enfatizando uma escola ideal. Almejam profissionais com uma formação de qualidade e que sejam comprometidos com sua profissão. E relatam não haver diferenças entre os profissionais no CMEI, sendo um grupo unido e com bons profissionais, sendo um local de referência para os demais CMEIs de Curitiba. Isso pode ser observado na fala:

Eu considero o grupo de profissionais do CMEI Nice Braga excelente [...] O CMEI sempre é convidado para participar de seminário da prefeitura porque nós temos uma equipe que tem um bom trabalho. As meninas sempre estudam, estão sempre fazendo curso, a gente tem até dificuldade para atender a demanda porque não tem para oferecer, porque vem ali uma ou duas vagas para o Cmei e daí tem que sortear entre elas, procurando deixar quem não fez ainda. Elas estão sempre procurando se capacitar. Na parceria delas, como é uma dupla que se escolheu (professora e educadora), dá certo, então o trabalho tende a crescer porque as duas se acertam e se afinam, elas falam a mesma linguagem (G 2).

Boff (2011) é uma das pesquisadoras do Grupo que pesquisou a prática pedagógica e constatou que realmente há uma divisão de tarefas na prática,

"revelando um trabalho dicotomizado no qual cada uma tem suas atribuições" (BOFF, 2011, p.146). Além disso, também foi observada a falta de comunicação entre os pares. Percebe-se que apesar de a professora atuar junto com outra profissional, cada uma é responsável por uma parte das atribuições. O ensino continua individual, ocasionando uma visão segmentada da ação educativa (BOFF, 2011). Sobre isso Boff (2011, p.137) relata que "a educadora é responsável pelos cuidados assistenciais, e a professora responsável pelo âmbito pedagógico", evidenciando situações em que o cuidar e o educar se tornam dissociados.

Assim, fica comprovado que a equipe pedagógica tem uma visão irreal da ação docente, no qual idealizam um trabalho de união entre as profissionais que acaba não sendo efetivado na prática.

6.3 O OLHAR DA FAMÍLIA

No questionário realizado com os membros da família responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI, foram utilizadas três perguntas objetivas e uma questão aberta. No Quadro 8 serão destacadas as dimensões analisadas em cada questão, bem como as categorias enunciadas e o número de participantes que as compartilham.

Quadro 8 - Representação das categorias enunciadas nos questionários realizados com as famílias

Dimensões de análise	Categorias enunciadas	Número de participantes em cada categoria
Nomenclatura utilizada para a professora	Professora + Nome próprio	83
	Professora	57
	Nome próprio	27
	Tia	20
Expectativas em relação ao trabalho da escola com a criança	Desenvolver suas potencialidades	91
	Obedecer regras	29
	Desenvolver valores	27
	Aprender a ler e escrever	15
	Aprender a gostar da escola	11
	Fazer amigos	8
	Brincar	6
Expectativas em relação à professora	Desenvolvimento da criança	145
	Cuidado com afetividade	42
Características importantes para a professora de Educação Infantil	Formação	98
	Afetividade	51
	Desejo pela profissão	43
	Identificação com crianças	17
	Vida pessoal	10
	Ludicidade	3

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observar a nomenclatura utilizada pela família para designar a professora, foi possível perceber que a maioria das famílias pesquisadas tem consciência do papel educativo da professora e se remete a ela como uma profissional. Essa percepção demonstrou que houve uma transformação nas representações sociais, nas últimas décadas, sobre a professora de Educação Infantil. Segundo Oliveira (2009, p.106),

reflexões a respeito de como ocorreu a mudança de percepção nas últimas décadas se justificam a partir da compreensão sobre a importância dos movimentos sociais e a construção da democracia especialmente após a Constituição de 1988 que foi responsável em lançar as bases da Educação Nacional incluindo a Educação Infantil.

O reflexo das mudanças educacionais que emergiram na década de 1990 parece começar a revelar-se, aos poucos, nas representações sociais. Além disso, outro fator que pode ter contribuído para essa mudança é o aumento no nível de escolarização das famílias, nas quais 115 possuem o Ensino Médio completo, o que também está associado às exigências do mercado de trabalho.

O fato de os pais evidenciarem que esperam que o trabalho essencial da escola seja desenvolver as potencialidades de seus(uas) filhos(as), confirma que eles percebem a importância deste segmento de ensino e do trabalho das professoras como profissionais da educação. A professora ao desenvolver as potencialidades estará contribuindo para o desenvolvimento integral de seus(uas) alunos(as). Tanto a LDBEN/96 considera que a criança deve receber atenção sem distinção entre cuidado e educação, com vistas ao seu desenvolvimento integral, como Ostetto (2000, p.175) assinala, quando salienta que "tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade". A partir desses referenciais fica claro o compromisso da professora de Educação Infantil com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em todas as suas dimensões, bem como é constatada a representação social, trazida pela família, objetivada neste compromisso.

Em relação à aprendizagem de regras, limites e valores, Rego (1996) afirma que fazer com que as crianças convivam e absorvam as regras, que implicam em valores e formas de conduta, tem, justamente, o caráter positivo de situá-las na posição ocupada na família, na escola e na sociedade, de modo geral. E essas regras e

limites são passados por educadores (professores e família). Sendo assim, ambos os microssistemas, família e escola, devem contribuir para que as crianças aprendam as regras, os limites e os valores estipulados para aquela sociedade.

Tiriba (2001) comenta que a Educação Infantil ficou muito tempo ao encargo das famílias e foi somente após a explosão da era industrial que passou a ser incumbência da escola, assim o papel da formação moral passou a ser dividido entre a escola e a família.

O aprender a ler e escrever está associado ao ideal de que a Educação Infantil não é uma etapa de ensino importante com suas especificidades, mas sim, apenas uma preparação para o Ensino Fundamental. Como já foi verificado nas falas das professoras, isso reforça a ideia de que a Educação Infantil não é importante em si mesma, mas sim, o depois, quando os "frutos poderão ser colhidos", prevalecendo uma ideia de criança que "ainda não é", "vai ser", "vai aprender" (TOSATTO, 2012).

Quando a família salienta que espera que seus (uas) filhos (as) aprendam a gostar da escola, fica evidente que esperam que a Educação Infantil propicie momentos de aprendizado de uma forma instigante, que desperte a curiosidade e a vontade em aprender, e não uma aprendizagem mecânica, repetitiva que pode acarretar um desinteresse pelos estudos.

Para Galvão (2004), a oferta de um espaço efetivo para brincar, socializar e para a expressão da gestualidade, bem como de conteúdos significativos que desafiem o pensamento, seriam os objetivos centrais da Educação Infantil. A brincadeira e a socialização (fazer amigos) também foram aspectos destacados pela família nesta etapa de ensino.

Todos os aspectos relatados acima revelaram que a família está ciente do compromisso da escola de Educação Infantil, e que, segundo elas, o foco principal é o desenvolvimento integral das crianças, estando de acordo com o que consta na Legislação atual – LDEBN n.º 9.394/96.

Na dimensão relacionada às expectativas em relação à professora as alternativas foram agrupadas em duas categorias: desenvolvimento da criança e cuidado com afetividade.

A categoria **desenvolvimento da criança** originou-se do agrupamento das seguintes alternativas: *preparar para o Ensino Fundamental* (citada por 45 participantes); *ensinar* (escolhida por 41 participantes); *ensinar a refletir e criticar suas ações*

cotidianas (selecionada 29 vezes); *dar continuidade a educação recebida em casa* (eleita 24 vezes); e *educar* (destacada por 6 participantes); totalizando 145 respostas.

Essa categoria comprova que a família não vê mais a professora como uma babá ou uma cuidadora, mas sim, como uma profissional que deverá contribuir para o desenvolvimento da criança. Porém, ainda há, em algumas famílias pesquisadas, uma forte representação da Educação Infantil como um preparo para o futuro, ou para a próxima fase de escolarização. E isto alude à falta do olhar para a criança hoje, visão bastante enraizada e preconceituosa, depositando nela uma condição de invisibilidade social, política, histórica e cultural. Tosatto (2012) destacou que existem inúmeros sentidos e significados para a criança e infância atual e uma das imagens por ela destacada é a da *criança naturalmente desenvolvida*, na qual a criança é vista

como um ser que se desenvolve por meio de estágios universais e homogêneos e passa a ser olhada, estudada, analisada, comparada em função desse suposto desenvolvimento, o qual é sempre "esperado" dentro de um tempo e um período determinado (TOSATTO, 2012, p.61).

Essa imagem vem ao encontro do que a família aponta como esperado para a Educação Infantil, uma etapa preparatória, para "algo que há de vir", que "ainda não é" (TOSATTO, 2012).

Outra categoria foi **cuidado com afetividade**, extraído das seguintes alternativas: *que cuide* (escolhida por 11 participantes); *que seja amiga* (destacada por 17 participantes); *que dê carinho* (citada por 14 participantes); totalizando 42 respostas. O cuidado e a afetividade são aspectos que se fazem presentes na Educação Infantil e devem ser considerados como parte do desenvolvimento integral das crianças.

Essa categoria foi elencada como prioridade para as demais pesquisadas. Já a família percebe a importância do cuidado e da afetividade, mas não o considera como aspecto fundamental para a professora de Educação Infantil. No olhar da família, a prioridade da professora é o desenvolvimento integral das crianças.

Em relação às características mais importantes para a professora de Educação Infantil, foram levantadas seis categorias: formação; desejo pela profissão; afetividade; identificação com crianças; vida pessoal; ludicidade.

Na categoria **formação**, ressaltam-se os seguintes exemplos:

Formação. Pois assim sabemos que ela está preparada para ensinar e dar continuidade ao ensino que ela vai começar (F 6).

Formação. Lidar com crianças não é fácil é muita responsabilidade por que são seres em desenvolvimento que tudo que ouve aprende e a formação é muito importante (F 8).

Em minha opinião, a professora de Educação Infantil tem que ter preparo, como ter sua profissão e especialização, cursos nessa área, tem que ser qualificada para poder ensinar seus alunos, tem que ter responsabilidade, porque com certeza vai ser exigido todos os dias dessa pessoa e também tem que gostar de crianças já que vai estar horas ao lado dela (F 13).

Uma boa formação e qualificação são indispensáveis para um professor. Assim não interfere a idade ou o estado civil do mesmo. A responsabilidade e o compromisso sim, são importantes (F 23).

Curso superior no mínimo, estável emocionalmente, afetuosa e comprometida com o processo de aprendizagem (F 54).

A formação, pois para educar e ensinar corretamente as crianças é preciso saber fazer isso e principalmente gostar do que faz (F 60).

É fundamental que tenha formação nesta área, que ame o que faz e que se dedique bastante. Buscando atualizar (F 76).

A formação, o preparo para desenvolver atividades criativas para nossos filhos (F80).

A formação faz com que você trabalhe com autoconfiança. E quando você gosta daquilo que faz você trabalha com prazer (Membro da família 115).

De acordo com a LDBEN n.º 9.394/96, os educadores infantis, professores de creches e pré-escolas deverão ter a formação mínima em nível médio em escolas normais, e aponta como desejável a formação em nível superior. Mas só isso não basta, pois no dizer de Freire (1999, p.78), "as pessoas que trabalham com crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, promovendo a ampliação de seus conhecimentos".

A formação é o ponto crucial para a reflexão das práticas pedagógicas e é por meio dela que pode surgir uma possível mudança nas representações sociais que vigoram atualmente. Segundo Kretzmann e Behrens (2010, p.187), o processo de formação docente é amplo e a formação continuada aparece como "fator decisivo para a realização de uma nova prática pedagógica nas instituições de ensino dos diferentes níveis".

Observou-se que a família está ciente de que a formação contribui para a melhora da qualidade de ensino, e que a considera essencial para o exercício da profissão docente, colocando-a como a principal característica destacada na professora.

Outra categoria levantada foi **afetividade**, a qual se refere a palavras como: *dar carinho; ter paciência; ser amável; dar atenção*. Alguns exemplos:

Paciência compreensão e acima de tudo carinho e respeito para com seus alunos (111).

Que seja atenciosa, carinhosa. Que não seja bruta e nem estúpida. E que sempre trate todas as crianças com igualdade (110).

Importante é ser responsável, carinhosa, ter uma interação animada, saber o momento certo para chamar atenção, ser ativa, bem formada a idade no meu entender não importa desde que não atrapalhe no desenvolvimento da função (95).

A sua formação e que tenha muita paciência e calma para cuidar das crianças e principalmente do meu filho (10).

Ter uma boa formação, ser amorosa, pacienciosa e gostar do que faz (34).

Atenção, paciência, carinho e respeito (108).

É importante ressaltar que o profissional de educação infantil deve ser amigo, carinhoso e simpático, companheiro e realizar seu trabalho com alegria, bom humor e passar entusiasmo pras crianças (18).

A afetividade é um aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, como já foi mencionado anteriormente. Segundo Boff (2011, p.116), "as docentes que desenvolvem a sabedoria prática tem presente em sua ação docente a afetividade, a paciência e o carinho, pois exerce sua profissão na plenitude, isto é,

de corpo e alma". O vínculo afetivo irá contribuir para a aprendizagem e deve ser desenvolvido por todos os docentes.

A categoria **desejo pela profissão** abarcou palavras como: *gostar do que faz; ter dom; ter amor pela profissão*. Exemplos:

Gostar muito do que faz; fazer com responsabilidade (F 140).

Julgo necessário o curso superior em pedagogia [...] Acima de tudo que goste de trabalhar com criança e o amor à profissão se faz necessário (F 99).

Em primeiro lugar, que ela tenha a formação adequada, que seja paciente, que imponha o respeito que acima de tudo ame a sua profissão (F 5).

Ser formada, mas que goste da profissão que escolheu (F 93).

Acredito que acima de tudo, amor pela profissão e pelas crianças, muita paciência, dedicação e disponibilidade (F 90).

O mais importante é a pessoa gostar do que faz, pois ela vai desenvolver suas atividades com mais dedicação e também o seu caráter e sua integridade e valores que falam mais alto; e claro a formação profissional que deve sempre se atualizar (F 184).

Que goste do que está fazendo e a escola tenha informações importantes sobre ela (F 171).

Que seja competente e ter muita paciência, que goste de criança e que goste da profissão, que faça com amor. Por que é fácil cuidar dos nossos filhos, mas é muito difícil e complicado com os outros (F 162).

Cumplicidade com o que faz. Gostar do que faz e fazer por amor. Não só pelo lado profissional e financeiro (F 157).

Amor às crianças e amor à sua profissão (F 44).

Que saiba do grau da responsabilidade e o que faz. Que faça de coração (F 42).

Acredito que acima de qualquer coisa uma professora precisa ter doação. Amar sua profissão, ter carinho pelas crianças. Sensibilidade é fundamental, paciência também (F 31).

Que goste da sua profissão em primeiro lugar para que faça principalmente nesta fase com que a criança desenvolva suas habilidades, potencialidades, ensinar, explicar com paciência e respeito para que o mesmo também respeite a professora, este sabendo a importância que ela tem para seu desenvolvimento (F 25).

Caráter e amor à profissão; valores familiares, valores sociais e espirituais (F 12).

Percebeu-se que a família almeja que a professora goste da profissão que escolheu, afinal tudo que é feito com prazer, é mais bem feito. O autor Paulo Freire levanta esta questão do amor à profissão em várias de suas publicações. Ao se referir ao papel do professor alerta:

a tarefa do ensinante, que também é aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ele implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 2009, p.11-12).

Ao profissional professor fica visível que não compete apenas uma característica específica, mas sim, um conjunto de habilidades e competências, ancorado no desejo pela profissão.

Outra categoria levantada foi **identificação com crianças**, que inclui principalmente o *gostar de crianças*. Esta categoria pode ser observada nas respostas:

A formação é a principal característica, mas também tem que gostar do que faz e principalmente gostar de crianças tem que prepará-las para os próximos passos. Dar carinho, cuidar, atenção, brincar. Ter paciência (F 64).

Acho que tem que ter paciência e gostar de criança para então poder exercer seus métodos de professor (F 14).

Ter paciência de ouvir e educar, ter autocontrole e principalmente gostar muito de crianças (F 2).

Primeiramente deve gostar de crianças. Estar apta a trabalhar com criança (F 17).

A professora de educação infantil deve gostar de ensinar e de conviver com crianças. Acredito que nesta fase de desenvolvimento da criança é fundamental o contato com profissionais qualificados e com experiência (F 52).

Uma boa formação específica para educação infantil com grande afinidade com crianças, atenção, dedicação (F 66).

Verificou-se que a admiração pela criança vem associada a características afetivas e também por gostar da profissão. Essas características parecem estar interconectadas na Educação Infantil, até mesmo pela faixa etária das crianças atendidas, e remetem a concepção de criança como um ser frágil, que necessita de um cuidado maior.

A categoria **vida pessoal** se refere a características pessoais da professora como: *ser casada; ter família estruturada; ser mãe; idade*. E pode ser verificada nos exemplos:

Acredito que para exercer tal função da formação além da formação seja casada e tenha filhos, pois só depois que damos mais valor a vida (F 65).

Acredito que se a professora já tiver sido mãe, ou melhor, é mãe fica um pouco mais fácil... (F 61).

Que tenha filhos para saber como lidar melhor com nossas crianças e uma formação excelente para poder ajudar e ensinar nossos filhos (F49).

Que tenha uma formação completa para exercer a profissão, de preferência casadas e que já seja mãe. Em minha opinião só quem é mãe consegue compreender essa fase tão importante e delicada. Educar e se necessário corrigir. Que saiba dosar e que tenha o dom de ser um professor (F 24).

Seria bom se todos os professores fossem casado, com uma família formada, bem estruturada. Eu acho que esses professores iriam passar para as outras crianças o que eles ensinam aos seus próprios, tudo de bom para uma boa formação familiar e outras aprendizagens. Já que isso não é possível, porque afinal todos têm que trabalhar naquilo que gostam. Eu acho que não importa seu estado civil. Todos trabalhando com amor naquilo que faz. Tudo dá certo (F 19).

Acredito que precisa estar bem preparada para trabalhar com as crianças, ter formação superior conhecimento específico da área, estar sempre se atualizando, ser paciente, atenciosa, com idade até 45 anos (F 3).

Observou-se nessa categoria um contrassenso na representação profissional que a família tem da professora. Por que as características pessoais da professora interferem em seu trabalho? Existe alguma lei ou especificação que exija algum requisito pessoal, além da formação, para atuação nesta profissão ou em alguma outra?

Alguns autores abordam a questão histórica da constituição da profissão docente estar vinculada às características femininas, afirmando que:

[...] as mulheres tinham, "por natureza", uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e "naturais educadoras", portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna visto como um filho ou filha "espiritual" (LOURO, 1997, p.450).

Evidenciou-se, por menor que seja o número de participantes que destacaram esta categoria, a representação social da professora de Educação Infantil continua ancorada em sua concepção histórica, relacionada aos aspectos sobre a feminilidade, objetivados na questão materna.

A categoria **ludicidade** se refere *ao gostar de brincar; estar brincando; ser criança*:

Estar sempre bem humoradas, receptiva e educada, ser um pouco criança também. Formação na área que atua, precisa gostar do que faz. Carinho e atenção com as crianças são muito importantes (F 27).

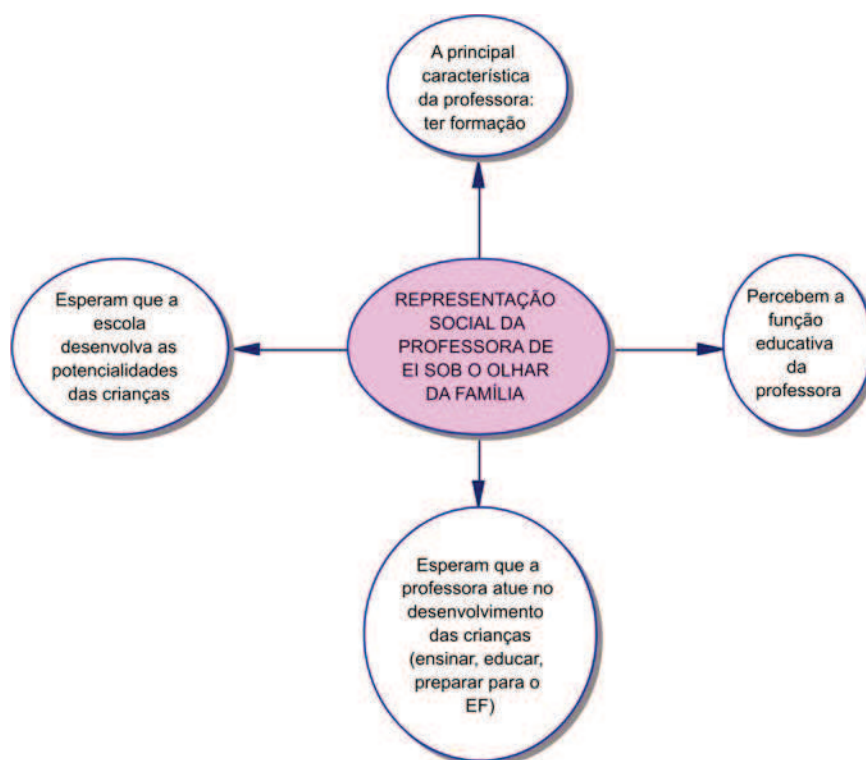
Que ela seja comprometida, ame o que faz e mesmo com as dificuldades encontradas do dia a dia, pois na EI o principal é brincar e cuidar (F 58).

Que tenha formação e goste de brincar e de criança (F 85).

Como já mencionado anteriormente, na Educação Infantil, a brincadeira, o lúdico fazem parte das atividades diárias, se configurando em um espaço e um tempo para tomar decisões, ter iniciativa, trocar ideias, resolver problemas, pensar, criar, produzir cultura, imaginar, ser perseverante, aprender, compreender, ampliar sentidos e significados sobre o mundo, as coisas, as pessoas e sobre as múltiplas linguagens associadas ao brincar.

Sintetizando os dados trazidos pela família, serão mapeadas as representações sociais emergentes em seus discursos sobre a professora de Educação Infantil.

Figura 20 - A Representação social da professora sob o olhar da família



Fonte: Elaborado pela autora

As famílias revelam perceber a profissão docente como uma profissão de respeito com uma função educativa. Prezam pelo desenvolvimento da criança e de suas potencialidades. E esperam que a professora tenha formação para desenvolver o seu verdadeiro papel profissional. Fica manifesto que a família trata a profissão docente como qualquer outra, por exemplo, médico, dentista etc., afirmando que a prioridade é ter a formação específica para a atuação, por isso a enfatizam tanto, mais até do que as próprias professoras. Parece que as professoras não estão dialogando com as famílias. As educadoras retrataram melhor a imagem da família do que as professoras, que não percebem que as famílias estão preocupadas com a educação, acreditam que elas ainda veem a Educação Infantil como um "depósito para deixar as crianças" ou como um lugar que "cuida" para poderem trabalhar. Isso pode ser observado na fala de uma professora:

[...] Mas acho que assim de uma forma bem geral os pais estão preocupados com o atendimento assistencialista mesmo do que com o desenvolvimento. Eu acho isso lamentável, bem triste e é mais triste ainda, pois essa visão vem mais dessas propagandas que a gente vê por aí de política, tipo mãe que trabalha tem a sua vaga garantida. Então não fala do desenvolvimento, o que a gente vê por aí da política do governo não é o desenvolvimento da criança né, é a necessidade da mãe de ter onde colocar o seu filho, então ainda está com uma visão muito assistencialista e eu acho isso lamentável (P9).

E o que se revelou foi o contrário, o que as professoras pensam sobre as famílias é exatamente o que elas pensam sobre si mesmas, um pensamento enraizado no passado, com uma visão de infância romantizada e idealizada e concepção de educação ainda ancorada na visão histórica de profissão feminina, objetivando o papel materno, com uma divisão entre o cuidar e o educar, com uma rotinização exarcebada que não possibilita novas ações, novos olhares. Isso pode ser justificado talvez por medo, resistência ou mero comodismo. As professoras tem espaço para mudar, mas por que não o fazem?

Segundo Mattos (2011, p.140):

Ainda há um resquício cultural de entender a profissão docente como algo familiar, maternal, parental, algo que pode nos remeter ainda a um paradigma de Educação Infantil centrado no cuidado assistencial e não na preocupação com a aprendizagem e a construção do conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESTAR PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente pesquisa se propôs a investigar as representações sociais das professoras de Educação Infantil sob os diferentes olhares: o seu próprio, da equipe gestora, da APM e da família, com o objetivo de identificar e interpretar as representações sociais construídas por elas.

A constituição das representações sociais é dinâmica e complexa. Segundo Moscovici (2009, p.328), "as pessoas são capazes, de fato, de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo específico ao qual pertencem, ao contexto em que estão no momento, etc.". Compreendendo essa complexidade procurou-se explorar detalhes que pudessem fornecer indícios sobre os conteúdos que compõem as representações sociais das professoras de Educação Infantil do CMEI pesquisado. Justamente, pensando nessa gama de detalhes, optou-se por pesquisar os vários microssistemas que envolvem a professora de Educação Infantil, tendo uma maior visibilidade das representações sociais existentes na sociedade.

Partindo do pressuposto de Moscovici (2009, p.380) em que "a teoria das representações sociais está interessada, por um lado, com questões de vínculos sociais e da ação e, por outro lado, com o conhecimento social, comunicação e linguagem", esta pesquisa buscou, por meio da linguagem expressa nas entrevistas e nos questionários e na comunicação durante os encontros reflexivos, identificar as representações sociais das professoras de Educação Infantil.

Observou-se que as representações sociais são múltiplas e decorrem do processo histórico, da formação e das vivências das professoras, sofrendo influência do meio e de todos os sistemas sociais aos quais estão conectadas. Elas são construídas por distintas dimensões que se articulam e se complementam. Essas dimensões foram elucidadas no decorrer deste estudo e serão sintetizadas aqui, revelando os conteúdos das representações sociais que emergiram dos dados levantados.

A dimensão da opção pela docência é ancorada pela professora e equipe gestora por influência feminina e identificação com criança pequena evidenciando a profissão como uma tarefa feminina, objetivada no papel de mãe, permeada por afetividade e cuidado. Já para as educadoras, a docência se ancorou na realização do concurso,

o qual proporcionou a estabilidade profissional, que, se consideradas suas origens familiares, evidenciou um movimento de ascensão em suas trajetórias sociais.

A dimensão sobre o ser professora é definida, tanto pela professora como pela educadora, como "boa professora", significando estar em busca de novos conhecimentos, segundo as professoras, e ser responsável e comprometida, segundo as educadoras. Essa dimensão é objetivada pela professora, educadora e equipe gestora, por ter como característica principal a afetividade. Já a família e a representante da APM relatam que a característica essencial é a formação. A família espera que a professora tenha a formação adequada para atuar no desenvolvimento das potencialidades das crianças, ensinando-as e preparando-as para o Ensino Fundamental.

Em relação ao que as professoras imaginam que a família espera do trabalho delas, constatou-se ênfase no cuidado com afetividade. Já as educadoras percebem que a família espera que elas atuem no desenvolvimento das crianças.

A dimensão sobre a prática docente é objetivada por uma rotina rígida e pelo lúdico atrelado em sua maioria, às brincadeiras controladas e dirigidas. A formação é destacada pela equipe gestora, professoras e educadoras, como necessária, porém evidencia-se uma procura por formações práticas, isto é, que se integrem as necessidades do dia a dia.

A dimensão sobre a visão de criança é objetivada por uma infância de pureza, inocência e mágica, denotando uma criança idealizada que para se desenvolver, segundo as professoras, educadoras e equipe gestora, necessita de afetividade, do lúdico, da família e de uma professora comprometida.

Ao relacionar as representações sociais das participantes desta pesquisa, na busca de aspectos de consenso e dissenso dos diferentes olhares, constatou-se que as representações sociais das professoras e educadoras pouco diferem em seus discursos, se diferenciando apenas na escolha pela docência e na imagem sobre a família. Já o olhar da equipe gestora é consonante com o das professoras. A visão da APM está dividida entre o olhar da família e da equipe gestora. A família possui uma representação social diferente das trazidas pelas professoras, educadoras e equipe gestora.

A família percebe a professora como uma profissional docente, com características que competem à profissão, como ter formação e atuar no desenvolvimento das crianças. Já as representações sociais que foram reveladas pelas professoras, educadoras e equipe gestora remetem a uma professora que ainda "não é", mas sim, "está

professora". Por isso a titulação deste capítulo "O estar professora de Educação Infantil". Elas ainda não se percebem como profissionais mantendo-se na função pela estabilidade que o concurso público oferece, destacando como característica principal para o exercício da sua profissão, aspectos afetivos e maternais. Comprovando também uma visão idealizada e romantizada de criança e uma prática atrelada a uma rotina rígida, que possivelmente as impede de aceitar inovações. Vale destacar que no universo de 32 professoras pesquisadas, apenas três delas revelaram o verdadeiro significado de ser professora de Educação Infantil, explanando forte ênfase na atitude da atenção para o outro, conforme é verificado nas narrativas:

Em primeiro lugar a disponibilidade de estar com a criança, não importa onde; "deixar a cadeira" em qualquer lugar e estar com a criança. Eu acho que a gente tem que desvestir a criança, ficar no nível dela (P 3).

Acho que trabalhar com criança é entrar na atividade junto com elas. Por isso que eu costumo ficar na altura das crianças sempre e me envolvo nas atividades. Na hora da areia eu estou junto. Na hora da cancha também brinco junto. Acredito que essa seja uma característica forte (E 7).

Eu acredito que seja o meu envolvimento o se entregar mesmo na hora atividade. Você estar ali, sentar no chão, participar com eles mesmo de brincar, contar histórias aquela coisa de criar que eles gostam muito de estar ali comandando uma roda de conversa saber conduzir ali até a questão assim de você ser paciente por que eles exigem isso, né (P 13).

Diante disso, podemos considerar que essas três professoras podem ser as que Boff (2011) considerou como professoras da sabedoria prática, caracterizadas por serem docentes "de forma plena, com comprometimento e entrega" (p.105).

Segundo Tosatto (2012, p.131), a atuação da professora de Educação Infantil vem sendo marcada historicamente por

concepções calcadas na ideia de vocação, dom, bom senso, gostar de criança, ser a segunda mãe, etc.; enfim, trata-se de uma profissão que nasce sob o signo da "não profissão", ou seja, para se trabalhar com as crianças, a ideia vigente era (e muitas vezes ainda é) a de que bastava ser mulher e, de preferência, mãe.

Isso acarretou a ideia de que a professora de Educação Infantil não precisava ser profissional, bastava ser mãe, pois já nascia com esta vocação, este dom. Arce (2001, p.170) confirma esta ideia destacando que:

A constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância.

Sendo assim, constatou-se que, para este grupo, as representações sociais parecem se ancorar em um discurso formado historicamente, objetivando dimensões que se articulam desde a ascensão social com o ingresso na profissão, até a presença de aspectos afetivos, da figura materna e da mulher e de uma infância pura, inocente.

Observou-se também que na prática há uma divisão do trabalho entre as professoras e educadoras. Às professoras cabem as funções do educar e às educadoras as funções relacionadas ao cuidado entendido como: alimentação, higiene etc. Essa separação fragmenta o ensino dificultando o desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para a falta de união e parceria entre elas. Apesar da equipe gestora e da APM relatarem que neste CMEI não há divisão entre as profissionais e que elas são um grupo unido, comprovou-se nas narrativas das professoras e educadoras que existe uma separação de tarefas entre elas, o que remete a uma visão dicotômica entre o cuidar e educar. Percebeu-se nas educadoras um sentimento de inferioridade em relação às professoras, como pode ser observado em seu discurso:

As professoras sempre acham que são autoridades. A gente sempre está um patamar abaixo delas. Embora elas usem o mesmo discurso dizendo que somos do mesmo patamar. Nós não estamos no mesmo patamar porque trabalhamos oito horas e o salário é menor (E 14).

Evidenciou-se que a equipe gestora não percebe essa dicotomização entre as profissionais e o trabalho por elas desenvolvidos, parecendo idealizar uma escola onde não há problemas internos, nem materiais e nem pessoais, considerando que *o grupo é excelente e tem qualidade no trabalho*. Isso pode ser justificado pela representação histórica deste local, a qual vigora até os dias atuais, como sendo um dos melhores, servindo de referência para os demais CMEIs de Curitiba.

É necessário que se intensifiquem as pesquisas nesta área, bem como os poderes públicos entendam a importância da formação, tanto inicial quanto continuada, para os profissionais que atuam na Educação Infantil – acabando com a distinção de

educadora e professora, possibilitando assim uma mudança que leve à transformação das representações que permeiam a atividade docente, visando à transformação da sociedade. Para isso, é fundamental que os cursos de formação continuada tragam à reflexão temas emergentes como: a identidade docente, a representação social e o desenvolvimento profissional, bem como os saberes, competências da prática docente.

Em relação ao cuidar e educar, a LDBEN n.º 9.394/96 define a finalidade da Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa de educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29) (BRASIL, 1996).

Fica comprovado que a Educação Infantil necessita ter a visão de criança como um ser integral, englobando ações de educação e cuidado, as quais são complementares e indissociáveis. A ideia do cuidado não se restringe à visão assistencialista e nem à Educação Infantil. Boff (2008) salienta que o cuidado é imprescindível para a sobrevivência do ser humano, pois é a base de sua existência, sem ele, o indivíduo desestrutura-se, perde o sentido e morre. Ele afirma que "cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro" (BOFF, 2008, p.33). Nessa perspectiva, o cuidado torna-se uma característica fundamentalmente humana e necessária no processo educativo, abrangendo um cuidado material, pessoal, social, ecológico e espiritual.

Em relação à formação, as professoras até relatam a necessidade de uma formação para o exercício da profissão. Porém, observou-se que elas "ainda encontram-se no processo de internalização dos conhecimentos e ainda não percebem a inter-relação entre eles. Elas nem sempre demonstram uma abertura para aprender e vivenciar novas situações" (BOFF, 2011, p.157).

A Educação Infantil tem passado por inúmeras mudanças ao longo dos tempos, principalmente após a implementação da Nova Lei LDBEN n.º 9.394/96 e dos Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil. Mas ainda estamos caminhando na busca por processos de mudança na identidade docente, evidenciando

a relevância do trabalho tanto das professoras quanto das educadoras que atuam neste segmento de ensino.

Refletir as possibilidades de mudança no modo como estão organizados os cursos de formação de professores para que atendam às especificidades da carreira docente, aliando as expectativas básicas deste grupo, é de extrema urgência. Para que haja esta transformação é fundamental uma mudança conceitual no modo de ensinar e aprender proposto nos cursos de formação, os quais necessitam explicitar a teoria vinculada com a prática e possibilitar a reflexão desta contribuindo assim para uma formação integral. É com uma formação de professores consistente que poderemos realmente mudar as representações sociais tão enraizadas, a fim de construir uma nova visão educacional que atenda às necessidades atuais da sociedade e que contribua para sua transformação, objetivando uma maior qualidade na educação. Assim como Fullan¹¹ (*apud* MARCELO GARCIA, 2009, p.8) relata, "a formação de professor ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação".

Concluindo, ao ouvir a voz das professoras procurou-se identificar seus olhares, suas formas de pensar, reconhecendo suas construções, dialogando com elas e proporcionando-lhes encontros reflexivos, momentos destinados a pensar e repensar o cotidiano, o ser professora. Este foi o início de um dos caminhos possíveis para transformar o "estar professora" em "ser professora", pois as representações sociais não são estáticas e podem ser transformadas por meio de uma formação continuada que permita espaços para a professora discutir e refletir com seus pares, a realidade expressa no contexto específico.

O conteúdo apresentado nesta pesquisa mostrou-se relevante no que se refere à representação social da professora de Educação Infantil, principalmente porque exprimiu os diferentes olhares da sociedade sobre ela. As representações que circulam em torno das professoras, condicionam as políticas públicas destinadas tanto para a formação das professoras como para a Educação Infantil, presentes não só nas representações das professoras, mas também na sociedade. Os dados levantados possibilitam reflexões sobre a profissão docente, sobre a formação inicial

¹¹ FULLAN, Michael. *Change Forces: Proibing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press, 1993.

e continuada e sobre a estruturação da Educação Infantil. Conforme relata Moscovici (2009, p.344),

longe de apenas registrar os dados, ou sistematizar fatos, elas (as representações sociais) são ferramentas mentais, operando na própria experiência, conformando o contexto em que os fenômenos estão radicados. Talvez isso também explique por que diferentes tipos de conhecimento e representações podem coexistir juntos.

Acredita-se que esta pesquisa possa servir como referência para futuras pesquisas, bem como pretende-se que contribua para a reflexão das professoras na busca do "ser professora de Educação Infantil", constituindo novas representações sociais, corroborando com a afirmação de Moscovici (2009, p.218) em que "toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la".

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **Práticas sociais y representaciones**. México: Ediciones Coyoacán, 1994.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.167-184, jul. 2001.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa: Europa-América, 1965.

BOFF, Juliana Aramayo Cruz. **A prática docente na Educação Infantil: do conhecimento técnico à sabedoria prática**. 2011. 178p. Dissertação (Mestrado) - PUCPR, Curitiba, 2011.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 50.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria de ação**. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRAGA, Ana Regina Caminha. **As estratégias metacognitivas de regulação utilizadas pelas crianças da educação infantil e as possíveis inferências na prática pedagógica**. 2012. 156p. Dissertação (Mestrado) - PUCPR, Curitiba, 2012.

BRASIL. CNE. Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em : 15 jan. 2012.

BRASIL. Constituição Federal, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n.º 8069, de 13 de julho de 1990. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1961. (Revogada pela Lei n.º 9.394, de 1996, com exceção dos artigos 6.º a 9.º alterados pela Lei n.º 9.131, de 1995). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l4024.htm>>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 12 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=231634>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.ministeriodaeducacao.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.2.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução de André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COMTE, Auguste; DURKHEIM, Émile. **Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Catecismo positivista; As regras do método sociológico e outros textos**. Tradução de José Arthur Giannotti. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006. v.2.

DAVID, Mônica Cristina. **Estilos de aprendizagem da professora e crianças da educação infantil**. 2011. 139p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

D'AVILLA, Cristina; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILLA, Cristina M. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p.23-44.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: Craidy, Carmem Maria; Kaercher, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.101-108.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Émile Durkheim**: sociologia. Organização de José Albertino Rodrigues. 9.ed. São Paulo: Ática, 1999.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do professor**: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar. Curitiba: Champagnat, 2010. p.43-74.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.27-38.

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concursos, ingresso e profissão docente**: um estudo de caso dos professores de história (SP, 2003-2005). 2006. 134 p. Dissertação (Mestrado) - PUCSP, São Paulo, 2006.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p.77-100.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d' Água, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de Pesquisa).

GEERTZ, Clifford. **As interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**: parte I. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1988-2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**: parte II. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1988-2002.

JENSEN, Eric. **Enriqueça o cérebro**: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Tradução de Vivian Nickel. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.117-132.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação Stricto Sensu: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p.185-206.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1997. p.443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p.7-22, jan./abr. 2009.

MATTOS, Hilda Maria Zanetti Heller. **A questão do gênero e a formação da professora de educação infantil**. 2011. 201p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. **Processo de formação continuada na educação infantil**: a professora como pesquisadora da própria prática. 2013. 156p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.19, n.73, p.793-812, out./dez. 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Anelise *et al.* Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p.55-65.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

OLIVEIRA, Denize Cristina de *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p.573-603.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; MUSSIS, Carlo Ralph. Análise de conteúdo e pesquisa na área educacional. **Revista Diálogo Educacional**, v.4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Luciana de. **As representações sociais sobre o trabalho da professora de educação infantil**: um estudo com pais/ responsáveis de crianças atendidas nos CMEIs urbanos de Chapecó. 2009. 124p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Coleção Minho Universitária, Livraria Minho, 2001. p.81-103.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.175-200.

O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora**: uma visão educacional para o século XXI. Tradução de Dinah A. de Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean; GRECO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. Tradução de Marco Aurélio Fernandes Velloso. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PINZANI, Alessandro; DUTRA, Delamar José Volpato (Orgs.). **Habermas em discussão**: anais do Colóquio/Habermas. Florianópolis: NEFIPO, 2005.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição do conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Tradução de Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p.83-102.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Difusão, 1979.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004. p.9-34.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Richard Perassi Luiz de. **Roteiro didático da arte na produção do conhecimento**. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2005.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. **Inteligência plena**: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIRIBA, Léa. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre as creches e famílias. In: FILHO, Aristeo Leite (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.59-80.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008. p.66-86.

TOSATTO, Carla Cristina. **A infância sob o olhar da professora de educação infantil: cruzando olhares, saberes e práticas**. 2012. 250p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; D'AVILLA, Cristina M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.13-21.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aleksei N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p.103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXOS

ANEXO A

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E AS EDUCADORAS

Pesquisadora: _____ Data: __/__/____

Início da entrevista:__:__h Término da entrevista:__:____h

Professora: _____ Turma: _____ Idade: _____

Escola: _____

Graduação: _____ Ano: _____

Pós-graduação: _____ Ano: _____

Docente há quanto tempo? _____

Tempo de atuação na escola: _____

1. Qual o motivo da sua opção pelo magistério? Por quê?
2. Quais os motivos da sua opção pela Educação Infantil? Por quê?
3. Como os alunos lhe chamam? (Quando apelido perguntar por quê?)
4. Dos cursos que você fez até hoje, qual contribui mais com a sua formação? Por quê?
5. Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil?
6. Como você define o que é ser criança?
7. O que a criança necessita para aprender e se desenvolver?
8. Atualmente, de tudo que você desenvolve em sala, qual prioridade que destacaria na sua prática docente?
9. Que conhecimentos são necessários para o desenvolvimento de sua prática?
10. Que outros temas gostaria de estudar para aprimorar a sua prática profissional?
11. O que você imagina que os pais de seus alunos esperam de seu trabalho?
12. O que é esperado, em termos de desenvolvimento infantil, na faixa etária que você trabalha?

13. O planejamento de suas aulas é realizado em conjunto com a equipe técnica da escola?
() Sim () Não
14. Você tem liberdade para modificar o planejamento? Relate uma situação.
15. Qual o lugar que a produção dos alunos ocupa na sala de aula?
16. Você faz registros da sua aula?
() Sim () Não
- 16.1 Se sim, que tipo de registro você costuma fazer da sua aula? Com que frequência?
17. Como você compõe a sua sala de aula?
18. Qual a participação que você tem nas decisões no âmbito escolar?
19. Como você se define como professora?
20. Como você encaminha a sua aula a partir do conhecimento dos estilos de aprendizagem dos seus alunos?
21. Quando você tomou conhecimento sobre seu estilo de aprender, quais características dele você identifica em sua prática da sala de aula?
22. A sua escola tem Associação de Pais e Mestres? Se sim, como funciona?
23. Você está satisfeita com o salário que recebe? Por quê?

ANEXO B
ENTREVISTAS COM A EQUIPE GESTORA (DIRETORA E COORDENADORAS)

Nome: _____
Escola: _____
Graduação: _____
Pós-graduação: _____
Docente há quanto tempo? _____
Tempo de atuação na escola: _____
Data _____ Horário _____

1. Qual o motivo da sua opção pelo magistério?
2. Como chegou na coordenação/direção?
3. Quais os motivos da sua opção pela Educação Infantil?
4. Como os alunos lhe chamam?
5. Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da Educação Infantil?
6. Dos cursos que você fez até hoje, qual contribuiu mais para sua formação?
7. O que você prioriza na sua prática docente hoje?
8. Que outros assuntos gostaria de estudar para aprimorar sua prática profissional?
9. Se você tivesse que procurar um novo curso, que ênfase ele teria? (Tempo de duração)
10. O que você imagina que os pais de seus alunos esperam de seu trabalho?
11. Como você define o que é ser criança?
12. O que a criança necessita para aprender e se desenvolver?
13. O que é esperado, em termos de desenvolvimento, da criança na faixa etária que trabalha?

14. Qual o seu papel no planejamento das atividades de sala de aula?
15. Que tipos de atividades você desenvolve com as professoras?
16. Você tem liberdade para modificar o planejamento? Relate uma situação.
17. Qual o lugar que a produção dos alunos ocupa na sala de aula?
18. Que tipo de registro do cotidiano escolar você costuma fazer?
19. Como você compõe a sua equipe?
20. Como são organizadas as reuniões com as professoras?
21. Por que o recreio da professora é separado da educadora?
22. Como você percebe este grupo de professoras e educadoras?
23. Qual a participação que você tem nas decisões no âmbito escolar?
24. Como você lida com a quantidade de licenças?
25. Qual o perfil desejado de professora para a Educação Infantil, nesta instituição? E para você?
26. Como é realizado o acompanhamento individual de cada integrante de sua equipe?
27. Você aceitaria um "professor" trabalhando como regente em uma das classes de Educação Infantil?
28. Você está satisfeita com o salário que recebe?

ANEXO C
ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA APM

Dados de Identificação

1) masculino feminino

2) Idade: _____

3) Formação: Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Universitário

3) Função: _____

4) Há quanto tempo está na função: _____

5) Como chegou nesta função?

5) Instituição: a) particular b) pública

6) Você considera que a professora da Educação Infantil apresenta alguma diferença dos demais professores?

não

sim Quais _____

7) Qual a importância do trabalho da professora de Educação Infantil no desenvolvimento das crianças?

- 8) Em sua opinião, quais características são importantes para a professora de Educação Infantil (formação, idade, estado civil, etc.)?

- 9) O que acha de um homem ser professor regente na Educação Infantil?

- 10) Espaço reservado para comentários, sugestões e outras observações que não foram contempladas nas anteriores.

ANEXO D

QUESTIONÁRIO PARA A FAMÍLIA

Prezado Pai, Mãe ou responsável:

O questionário a seguir faz parte da pesquisa "Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa", coordenada pela Professora Dr.^a Evelise Portilho, da PUCPR (3271-1655 ou 3271-1364), cujo objetivo é verificar a representação social que a comunidade escolar possui sobre o papel da professora da Educação Infantil. Sua participação é muito importante ao responder este instrumento, pois facilitará a compreensão dos dados.

Desde já, agradecemos a sua colaboração nessa pesquisa.

- 1) a) Pai () b) Mãe () c) Outros: _____

- 2) Formação () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Universitário
() Outros: _____

- 3) Idade: _____ anos

- 4) Idade do(a) aluno(a):
a) 2 anos () d) 5 anos ()
b) 3 anos () e) 6 anos ()
c) 4 anos ()

- 5) Instituição: a) Particular () b) Pública ()

- 6) Gênero do filho: a) feminino () b) masculino ()

- 7) Quando você vai à escola de seu(a) filho (a)?
a) () em reuniões de pais.
b) () quando solicitado pela escola.
c) () quando solicito atendimento.
d) () em datas comemorativas.
e) () todos os dias.
f) () quando deseja conversar com a professora.
g) () outros: _____

8) Como você chama a professora de seu(a) filho(a)?

a) tia.

b) professora.

c) "profe".

d) pelo nome.

e) pelo apelido.

f) professora e nome.

g) outros: _____

Nas questões 09 e 10, assinale a questão que indica o principal motivo pelo qual,

09) Você escolheu colocar seu (a) filho (a) na escola:

para ter onde deixar a criança enquanto trabalha

para socialização com outras crianças

para brincar

ter disponibilidade de tempo para meus compromissos pessoais

por acreditar na importância da aprendizagem, nesta fase

por ser mais barato do que contratar uma pessoa para ficar em casa

outro: _____

10) Você escolheu esta escola por:

proximidade de casa

preço acessível

indicação de amigos

interesse da criança

acreditar na proposta pedagógica da escola

que era a única que tinha vaga disponível

que a escola tem espaço adequado

que o(a) irmão(ã) já frequenta

outro: _____

Nas questões 11 e 12, assinale UMA alternativa que você considera a mais importante:

11) O que você espera do trabalho desta escola com seu filho(a) ?

Que faça amigos.

Que aprenda a ler e escrever.

Que ele(a) brinque.

Que aprenda a obedecer / ter regras sociais.

Que desenvolva suas potencialidades.

Que desenvolva valores.

Que aprenda a gostar de escola.

Outra: _____

12) O que você espera da professora de seu(a) filho(a)?

Que cuide.

Que eduque.

Que ensine.

Que dê continuidade à educação recebida em casa.

Que o(a) prepare para o vestibular.

Que o(a) ensine a refletir e criticar suas ações cotidianas.

Que o(a) prepare para o ingresso no Ensino Fundamental.

Que seja amiga.

Que dê carinho.

Outro: _____

13) Na sua opinião, quais características são importantes para a professora de Educação Infantil (formação, idade, estado civil, etc.)?

14) Se no primeiro dia de aula, você encontrasse uma figura masculina como professor do seu filho(a), o que pensaria?

- 15) Espaço reservado para comentários, sugestões e outras observações que não foram contempladas nas questões anteriores.

ANEXO E

1.º ENCONTRO – SENSIBILIZAÇÃO/IDENTIDADE PROFISSIONAL

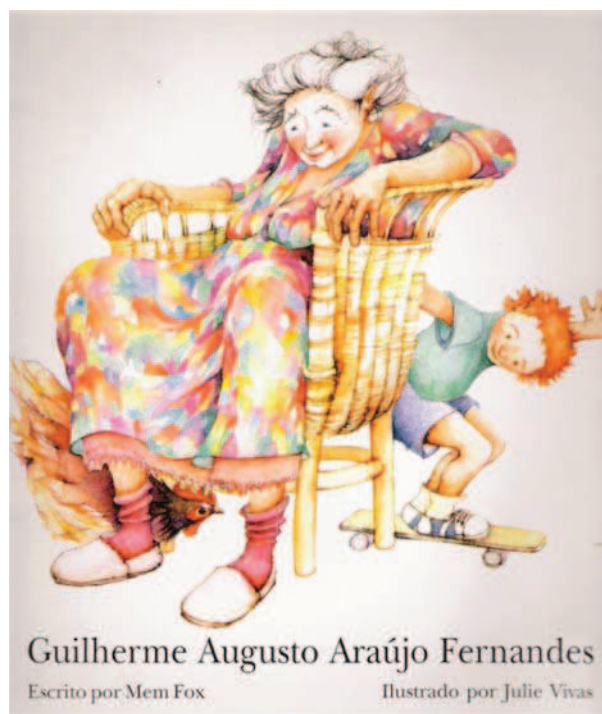
1.º momento – Enquadramento (30')

- Apresentação da equipe do GAE;
- Constantes de trabalho: duração, tempo de cada encontro, lugar, coordenadora, certificados;
- Levantamento de dias e horários para Entrevista Individual, Observação em Sala, aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem, Desenhos da Professora, Diários dos Alunos, Protocolo de Observação do Ambiente Educativo;
- Explicações quanto aos instrumentos de pesquisa e autorizações;
- Caixa de Trabalho do grupo de professores.

2.º momento

Identificação do grupo (crachás)

Leitura do livro - **História para o resgate de memórias** (10')



Livro: FOX, M. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda de Aquino. Ilustração de Julie Vivas. São Paulo: BrinqueBook, 1995.

3.º momento – Vivência (20')

Construção de material não estruturado.

Material: papel; cola; cartolina; canetinha colorida; palitinho de sorvete; barbante.

Consigna: Gostaria que cada uma de vocês construísse, com o material disponível, algo que na sua história influenciou a sua escolha em ser professora de Educação Infantil?

Intervalo (10 minutos)**4.º momento – Roda de Conversa (30')**

Consigna: A partir do que vocês fizeram, discutam sobre o que levou vocês a escolherem ser professoras de Educação Infantil.

Consigna de Intervenção: O que vocês gostariam de transformar, acrescentar e aperfeiçoar, como professoras de Educação Infantil?

5.º momento – Tarefa (5')

Explicação dos Diários da professora e dos alunos.

Entrega das pastas para cada professora.

Consigna: Elaborar para o próximo encontro o seu memorial, contando sobre sua escolha pessoal em ser professora de Educação Infantil.

6.º momento – Avaliação do Encontro (15')

Consigna: A partir da minha direita, cada um vai dizer, rapidamente, o que aprendeu hoje e o que lhe ensinaram.

ANEXO F

2.º ENCONTRO: REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DA PROFESSORA

1.º momento – Revisar a tarefa (10')

Consigna: Nós temos 10' para conversar sobre como foi fazer o memorial.

2.º momento – Figuras que representem ou não a Professora de Educação Infantil (40')

Espalhar no chão, 10 imagens de Pinturas;

Consigna 1: Estas imagens, que estão no centro do círculo, são para serem observadas. Sem falar para ninguém, escolha a imagem que mais representa, para você, a professora de Educação Infantil.

Depois, escreva uma lista de palavras que expressem o porquê esta imagem representa a professora de Educação Infantil.

Os materiais para a realização da tarefa estão em cima da caixa de trabalho. Vocês terão 05 minutos para esta tarefa.

Consigna 2: Agora, cada integrante mostra a imagem escolhida, lê a lista de palavras e justifica a escolha para o grupo.

Vocês terão 15 minutos para esta tarefa.

Consigna 3: Sem falar para ninguém, escolha a imagem que não representa, para você, a professora de Educação Infantil.

Depois, escreva uma lista de palavras que expressem o porquê esta imagem não representa a professora de Educação Infantil.

Vocês terão 05 minutos para esta tarefa.

Consigna 4: Agora, cada integrante mostra a imagem escolhida, lê a lista de palavras e justifica a escolha para o grupo.

No final, deixar as listas na caixa de trabalho e não é necessário colocar o nome. Vocês terão 15 minutos para esta tarefa.

3.º momento – Conceito de representação; representação profissional e representação social (10')

Apresentação no multimídia.

4.º momento – Roda de Conversa (35')

Consigna: A partir do que vocês viram, sentiram, falaram e ouviram, conversem sobre as atividades realizadas e a Representação da Professora de Educação Infantil deste grupo.

5.º momento – Tarefa (5')

Pedir para as crianças desenharem você, com esta consigna:

Desenhe a sua professora. Fale sobre o seu desenho. E o que mais...

Você escreve no verso da folha do desenho o que elas disseram.

Entregar o desenho no próximo encontro.

6.º momento – Avaliação do Encontro (10')

Consigna: O que você aprendeu nesse encontro? O que te ensinaram nesse encontro?

ANEXO G
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

TEMÁTICA	DINÂMICA	HIPÓTESES

ANEXO H
IMAGENS DAS CONSTRUÇÕES REALIZADAS NO 1.º ENCONTRO REFLEXIVO





