



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ - SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIVANDA CADORE PISSOLO

**SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEIS E PRÉ-ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA, SC:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O
TRABALHO DOCENTE**

**CHAPECÓ – SC
2016**

MARIVANDA CADORE PISSOLO

**SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEIS E PRÉ-ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA, SC:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e desenvolvimento nos processos pedagógicos.

**CHAPECÓ - SC
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó - SC

Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Pissolo, Marivanda Cadore

Ser professora de Educação Infantil nos CMEIs e Pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Concórdia, SC: : Uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente/ Marivanda Cadore Pissolo. -- 2016.
169 f.:il.

Orientadora: Maria Helena Baptista Villares Cordeiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Representações Sociais. 2. Educação Infantil. I. Cordeiro, Maria Helena Baptista Villares, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

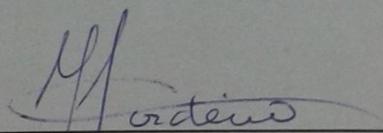
MARIVANDA CADORE PISSOLO
SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CMEIS E PRÉ-ESCOLAS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CONCÓRDIA, SC:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 15/12/2015.

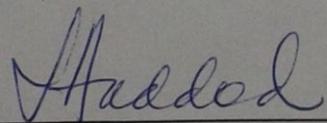
Orientador (a): Prof.^a Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

Aprovado em: 15/12/2015

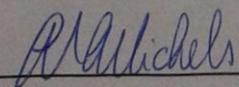
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro – UFFS



Prof.^a Dra. Lenira Haddad – UFAL



Prof.^a Dra. Lísia Regina Ferreira Michels – UFFS

Dedico este trabalho ao meu esposo Ivandro, companheiro de todas as horas, à minha filha Maria Vitória, que me proporciona a cada dia a alegria de viver novas descobertas do mundo infantil e ao Marco Antônio que acaba de nascer para completar nossa alegria.

A criança
É feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa ou no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

(LORIS MALAGUZZI)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo verificar se o exercício profissional em diferentes instituições (CMEI ou escola) interfere nas representações das professoras de Educação Infantil do município de Concórdia sobre o seu trabalho. Adotamos como quadro teórico de referência a Teoria das Representações Sociais, criada por Serge Moscovici e, como apoio para a compreensão das especificidades do campo investigado, utilizamos uma vasta literatura sobre Educação Infantil, sobretudo a produzida no Brasil. Participaram de nosso estudo 97 professoras de Educação Infantil do município de Concórdia, sendo que, destas, 32 atuam em escolas com turmas de pré-escola e 65 em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), um questionário para levantamento do perfil das participantes e um questionário desenhado especificamente para a investigação do objetivo proposto, em que o preenchimento dos itens resultava na composição de uma carta em que a respondente esclarecia e aconselhava um amigo sobre seu trabalho (questionário carta). Para realizarmos a TALP, utilizamos as seguintes palavras indutoras: creche, pré-escola, criança, professor e brincadeira. Esta técnica possibilita formular hipóteses sobre os conteúdos e a estrutura das Representações Sociais. Para a análise dos dados produzidos na TALP, recorreremos ao auxílio do *software* Iramuteq (análise prototípica). As cinco questões analisadas do questionário carta, possibilitaram verificar que tanto as professoras dos CMEIS como das escolas colocam como suas tarefas o planejamento das atividades e a observação e a avaliação das crianças, destacando a brincadeira como central em seu trabalho e se preocupando com as dimensões éticas e afetivas de sua relação com as crianças. Os resultados da TALP mostram que a familiarização com a ideia de professor de educação infantil se torna possível pela aproximação das ideias de brincar e de aprendizagem, de educar e conhecimentos e destacam três facetas na representação da professora de Educação Infantil, ancoradas nas representações de bom profissional, de aprendizagem e de criança, as quais se articulam entre si por meio da ideia de responsabilidade, de educar e de conhecimento. A representação de professor de Educação Infantil também evidencia a importância da brincadeira, da ludicidade e do cuidado, no entanto ainda parece que não está muito claro para as respondentes o que significa o cuidado para além do atendimento às necessidades fisiológicas e como se dá a integração entre o brincar e o aprender. Como neste trabalho só foi possível analisar parte dos dados obtidos com os questionários, acredita-se que novos esclarecimentos serão obtidos quando todas as análises forem realizadas.

Palavras chave: Representações Sociais; Educação Infantil; Trabalho Docente; Criança.

ABSTRACT

This study aimed to verify if the professional practice in different institutions (CMEI or schools) interferes teacher's representation in Children's Education about their work in the city of Concordia-SC. It was used as theoretical framework, the social representations theory, created by Serge Moscovici and as a support to understand the specifics of the investigated field, it was used a vast literature on childhood education, especially the ones produced in Brazil. 97 teachers who work with children Education in the city of Concordia participated in this study, hence, out of these 97, 32 work in pre-school classes and 65 in Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEIs). The instruments used for data collection were the Free Association Technique words (TALP), a survey to categorize the participant's profile and a questionnaire developed specifically to investigate the objective in case, in which the filling of the items resulted in the composition of a letter where the teachers clarified and advised a friend about his work (questionnaire letter). To accomplish the TALP, it was used the following words inducers: daycare, preschool, child, teacher and play. This technique allowed to formulate hypotheses about the contents and structure of Social Representation. In order to analyze the data produced in TALP, the aid of the software Iramuteq (Prototypical analysis) was required. Five issues examined in the questionnaire letter made possible to verify that, schools as well as CMEIS teachers say their tasks are the activity planning, observation and children assessment, highlighting the play as the most important part in their work and they worry about the ethical and affective dimensions of their relationship with the children. The results obtained with TALP show that the familiarity with the idea of teacher and Children's education is made possible by approaching the ideas of playing and learning, education and knowledge and emphasizes three aspects of the teacher education in early childhood education, anchored in the representations of good professional, learning and child, which are linked together through the idea of responsibility, education and knowledge. Early Childhood Education teacher's representation also highlights the importance of the game, playfulness and care, yet it is felt like it's not very clear to the participants the meaning of care other than the physiological needs and the integration between play and learning is. Taking in consideration this study only allowed to analyze some of the data obtained with the questionnaires, it is believed further clarification will be achieved when all analyzes are made.

Key words: social representation, children education, teaching, child

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Análise de similitude do termo indutor criança	86
Ilustração 2 – Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora CRIANÇA.....	87
Ilustração 3 – Quadrantes superiores do quadro das quatro casas baseado na ordem de importância dos termos induzidos pela palavra indutora CRIANÇA.....	87
Ilustração 4 – Análise de similitude do termo indutor BRINCADEIRA.....	91
Ilustração 5 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra BRINCADEIRA	92
Ilustração 6 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de importância dos termos induzidos pela palavra BRINCADEIRA	93
Ilustração 7 – Análise de similitude das evocações do termo indutor CRECHE.....	97
Ilustração 8 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora CRECHE.....	98
Ilustração 9 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora CRECHE.....	99
Ilustração 10 – Análise de similitude das evocações do termo indutor PRÉ-ESCOLA.....	101
Ilustração 11 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora PRÉ-ESCOLA.....	102
Ilustração 12 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora PRÉ-ESCOLA.....	103
Ilustração 13 - Análise de similitude das evocações do termo indutor PROFESSOR.....	105
Ilustração 14 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora PROFESSOR	106

Ilustração 15 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora PROFESSOR	107
Ilustração 16 - Esquema do possível campo representacional do trabalho do professor de educação infantil.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características e funções do sistema central e do sistema periférico das representações sociais.....	55
Quadro 2 - Distribuição das pesquisas selecionadas.....	57
Quadro 3 - Conteúdos do questionário carta.....	69
Quadro 4 - Questões analisadas.....	70
Quadro 5 – Professoras participantes por grupo.....	72
Quadro 6 – Tempo de atuação na instituição.....	78
Quadro 7 - Número de crianças, idade das crianças e número de adultos por turma.....	79
Quadro 8 – Turno de trabalho e salário dos respondentes.....	80
Quadro 9 – Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor Criança.....	85
Quadro 10 – Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor Brincadeira.....	91
Quadro 11 – Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor Creche.....	96
Quadro 12 - Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor Pré-escola.....	100
Quadro 13 - Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor Professor.....	104
Quadro 14 – Tarefas das professoras de creche e pré-escola.....	123

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	20
2.1 INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	20
2.2 CRECHE E PRÉ-ESCOLA: UM POUCO DE HISTÓRIA	22
2.3 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
3 EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO, EMOÇÃO E APRENDIZADO ...	40
3.1 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	40
3.2 ESPAÇOS E TEMPOS PARA BRINCAR, SENTIR E APRENDER	46
4 O TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EI: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	50
4.1 O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?	50
4.2 ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	54
4.3 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS EM RS REALIZADOS NO BRASIL.....	56
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	65
5.1 QUESTÃO DE PESQUISA.....	66
5.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	67
5.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	68
5.3.1 TALP - técnica de associação livre de palavras	68
5.3.2 Questionário carta	69
5.3.3 Questionário perfil	70
5.4 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	71
5.5 PARTICIPANTES: CARACTERIZAÇÃO A PARTIR DO QUESTIONÁRIO PERFIL	72

5.5.1 Bloco 1: Informações sociodemográficas	73
5.5.2 Bloco 2: formação profissional	76
5.5.3 Bloco 3: Experiência Profissional	77
6 CONTEÚDOS E ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES: ANÁLISE DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS - TALP.....	82
6.1 Termo indutor CRIANÇA	84
6.2 Termo indutor BRINCADEIRA	90
6.3. Termo indutor CRECHE	95
6.4 Termo indutor PRÉ-ESCOLA	99
6.5 Termo indutor PROFESSOR	104
6.6 Síntese das análises da TALP	108
7 AMPLIANDO A COMPREENSÃO DOS SIGNIFICADOS: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO-CARTA	111
7.1 SER BOA OU MÁ PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	112
7.2 TAREFAS DAS PROFESSORAS DE CMEIS E PRÉ-ESCOLAS.....	121
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICE A – Instituições de Educação Infantil de Concórdia – Zona urbana	138
APÊNDICE B – Histórico das Creches do município de Concórdia - SC	140
ANEXO A – Ferramenta de Coleta de Dados – Questionário TALP	154
ANEXO B – Ferramenta de Coleta – Questionário Carta.....	156
ANEXO C - Ferramenta de Coleta – Questionário Perfil.....	164
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	166

1 INTRODUÇÃO

Durante um longo período de minha vida profissional, exerci a função de professora de educação infantil, em turmas de pré-escola, nas escolas da rede municipal de ensino de Concórdia. Nesta trajetória, foi possível observar diferentes caminhos percorridos pelos professores que atuavam nessa área. Muitos foram os momentos de angústias e dúvidas sobre a minha prática pedagógica. Sempre procurei desenvolver meu trabalho da melhor forma possível, buscando diferentes estratégias para ampliar os conhecimentos das crianças, pois sempre tive a convicção de que na educação infantil se produz muito conhecimento.

Quando iniciei meu trabalho com educação infantil, este segmento já fazia parte da Secretaria Municipal de Educação, que tentava orientar os professores para que exercessem suas funções da forma mais adequada. Percebíamos que, na prática, cada professor exercia sua função da maneira que achava mais conveniente ou de acordo com a formação que possuía.

Durante os encontros de que participávamos como professora de educação infantil e nas trocas de experiências entre colegas ficava evidente a maneira de pensar de cada uma. Algumas realmente acreditavam que nos espaços de educação infantil se produzia conhecimento e que a criança pequena não é uma *tábula* rasa, porém, outras percebiam as crianças como seres indefesos que necessitam apenas de cuidados básicos, como higiene e alimentação, para terem um desenvolvimento saudável. Estas professoras exerciam apenas a função de cuidadoras, cuidando inclusive para que as crianças não se sujassem durante as atividades ou brincadeiras, pois seus pais poderiam não gostar. Assim, constatei uma diferença entre as práticas pedagógicas exercidas pelas professoras de educação infantil do município de Concórdia de onde deriva a motivação para os estudos.

Neste município podemos considerar dois grupos de professoras de Educação Infantil: o primeiro das professoras que atuam em escolas com pré I (crianças de 3 e 4 anos) e pré II (crianças de 4 e 5 anos) e o segundo das professoras que atuam em CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil), nestes espaços, algumas também trabalham com crianças de 3 e 4 anos (nestas instituições, as crianças desta faixa etária são atendidas em uma turma denominada de grupo 5), e outras com crianças mais novas. Neste contexto, nos parece,

inicialmente, que as professoras que trabalham em escolas possuem uma preocupação maior com uma aprendizagem mais escolarizada da criança, enquanto as professoras dos CMEIs muitas vezes valorizam mais o cuidado. Lembramos que, para Haddad (2006, p. 539),

A educação não pode ser vista de forma fragmentada, ou somente em termos de aprendizagem. Educar é uma ação muito mais ampla e complexa lida com o ser humano, um todo integrado que não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também um corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão, rito e mantém uma relação de interdependência com a natureza, a comunidade, a cidade, a região, o país e o planeta.

Dessa forma, a cisão observada entre cuidado e educação, que, neste contexto, passa a ser sinônimo de escolarização, é preocupante, tendo em vista os efeitos perniciosos que essa cisão pode provocar no desenvolvimento da criança.

Assim, a motivação para a escolha do foco de nossa pesquisa foi o fato de que as observações informais apontam para a existência de uma diferença entre a prática das professoras que atuam nos CMEIs e das que atuam nas escolas.

Segundo Haddad (1997) mesmo que creche e pré-escola compreendam os conceitos de cuidado e educação, é possível afirmar que, na linguagem corrente, a palavra creche sugere um foco sobre as necessidades da família, enquanto que, a palavra pré-escola, sugere um foco sobre a aprendizagem da criança, com vistas à preparação para o ensino fundamental, pois a existência de sistemas paralelos entre estas instituições é um fato histórico. Com efeito, as creches surgiram para atender às necessidades básicas de crianças provenientes de famílias pobres, ou que, por qualquer motivo, não tinham condições de cuidar de seus filhos, enquanto que a pré-escola surgiu com um caráter intencionalmente educativo, abrangendo as famílias mais favorecidas, com o objetivo de enriquecer e completar as experiências das crianças por meio de atividades previamente organizadas. Ainda segundo Haddad (1997, p. 5):

As creches têm longa tradição de adequar o funcionamento à necessidade de trabalho dos pais. Em geral, funcionam em tempo integral e de forma ininterrupta, durante 11 a 12 meses ao ano. As pré-escolas, por outro lado, apresentam uma estrutura de funcionamento que acompanha o calendário escolar do primeiro grau¹, tanto no que diz respeito ao período diário de atendimento, quanto no que se refere a férias, feriados e recesso escolar.

¹ De acordo com a LDBEN 9394/96, esta modalidade de ensino passou a ser denominada de Ensino Fundamental.

Ao longo do tempo, sobretudo a partir da década de 1960, têm sido observadas várias tentativas (em grande parte bem sucedidas) de traduzir esse caráter educativo da pré-escola, em termos de educação compensatória, com o intuito de prevenir o fracasso escolar no ensino fundamental.

Alguns reflexos desta distinção podem ser observados ainda nos dias de hoje, inclusive no município de Concórdia, nosso local de investigação. Ou seja, de alguma forma, as divergências e tensões construídas historicamente provavelmente ainda deixam marcas nas representações das pessoas e, nomeadamente, das professoras, sobre o que é ser uma professora de Educação Infantil.

Assim, surgiu o interesse em investigar como as professoras de educação infantil desse município representam seu próprio trabalho, levando em consideração a história desse nível de educação, tanto no Brasil e no mundo ocidental, como no próprio município. Neste, o fato da Educação Infantil ser oferecida em CMEIs e em classes de pré-escola, dentro das escolas, pode contribuir para a existência de diferentes representações nesses dois espaços de atuação. Mesmo considerando que os CMEIs atendem crianças de quatro anos, que, pela LDBEN já estão inseridas na pré-escola, é provável que sejam representados como creches (no sentido histórico do termo), enquanto que as classes que funcionam nas escolas provavelmente são representadas como pré-escolas (também no sentido histórico).

A importância de estudar as representações das professoras sobre seu próprio trabalho está relacionada com o fato de que, por definição, as representações sociais são orientadoras das práticas. Portanto, se quisermos compreender ou mesmo pensar em intervir para transformar as práticas docentes na educação infantil, é necessário que conheçamos as representações que orientam essas práticas e que, ao mesmo tempo, se consolidam no seu exercício.

Assim, partindo do pressuposto que as práticas das professoras são orientadas pelas representações sociais que elas têm sobre o seu trabalho, a realização de nossa pesquisa se pautou na seguinte questão: as professoras de Educação Infantil, em exercício em escolas e em CMEIS, no município de Concórdia, têm diferentes representações sobre o seu trabalho? Em caso positivo, quais são essas diferenças?

Para responder a essas questões, esta pesquisa teve como objetivo geral: Verificar se as professoras de Educação Infantil, em exercício em escolas e em CMEIs, no município de Concórdia, têm diferentes representações sobre o seu trabalho e, em caso positivo, quais são essas diferenças.

Para a realização desta investigação, orientamos nosso trabalho para atingir os seguintes objetivos específicos. O primeiro conhecer as representações das professoras de CMEIs e de escolas sobre o seu trabalho na Educação Infantil; e o segundo identificar convergências e divergências nessas representações.

É importante destacar que este estudo não está isolado. Ele faz parte e dá continuidade ao projeto integrador “Representações Sociais sobre o Trabalho das Professoras de Educação Infantil”, que vem sendo desenvolvido desde 2008 na UFAL, 2009 na UFMT e 2011 na UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Esse estudo, por sua vez, integra-se ao projeto temático “Representações Sociais sobre o Trabalho do Professor”, desenvolvido pelo CIERS-Ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais-Educação), sob a coordenação da professora Clarilza Prado de Sousa. Os grupos de pesquisa coordenados pela professora Lenira Haddad (UFAL), Daniela Freire de Andrade (UFMT) e Maria Helena Cordeiro (UFFS) constituem uma “Pétala” específica do CIERS-Ed, voltada para a Educação Infantil. O CIERS-Ed está vinculado à FCC (Fundação Carlos Chagas) e aloja a Cátedra da UNESCO em Profissionalização Docente. Assim, este projeto e os outros desenvolvidos pela “pétala” de Educação Infantil também estão vinculados a essa Cátedra. Esta pesquisa utiliza os mesmos instrumentos que foram utilizados em Maceió por Santos (2011), Siqueira (2011) e Correia (2012), o que permitirá, futuramente, algumas comparações que poderão enriquecer as discussões da área.

Santos (2011), por exemplo, investigou quais os possíveis conteúdos e estrutura das representações sociais que professoras de crianças de até três anos elaboram e partilham acerca do trabalho docente. Este trabalho foi desenvolvido com 67 professoras de educação infantil da rede municipal de Maceió – AL, com o intuito de investigar quais são as representações sociais dessas professoras sobre o seu próprio trabalho. As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com as palavras indutoras *creche, pré-escola, criança e professor*, além de um questionário carta.

Os resultados evidenciados na pesquisa de Santos (2011), adquiridos através da TALP, indicaram que a análise dos campos representacionais de creche e pré-escola, revela uma dicotomia entre o educar e o cuidar, pois de acordo com os sujeitos entrevistados existem funções distintas nos dois segmentos de educação infantil (creche e pré-escola), onde para os mesmos, a creche está mais voltada ao cuidar e a pré-escola volta-se mais ao educar.

Outro aspecto relevante constatado na pesquisa de Santos (2011) é de que os professores deixam claro que possuem pouco conhecimento acerca do que deve ser trabalhado com crianças pequenas e indicam ainda que a formação que possuem não contribuiu em grande medida para sanar essas dúvidas.

Enquanto a pesquisa de Santos (2011) investigou as representações sociais dos professores que atuam com crianças de até 3 anos na rede municipal de ensino de Maceió – AL, o foco de estudo de Siqueira (2011) foram os 119 professores da mesma rede que atuam com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, utilizando os mesmos instrumentos de coleta de dados.

Os resultados encontrados por Siqueira (2011), utilizando, na Técnica de Associação Livre de Palavras TALP, as palavras indutoras *creche e pré-escola*, sugerem que os professores de pré-escola encontram-se num momento de transição de suas representações, pois para eles tanto os espaços de pré-escola quanto de creche, são espaços próprios para crianças, sendo que o primeiro segmento está mais voltado à aprendizagem, enquanto o segundo aproxima-se mais dos cuidados da criança. Nas palavras da autora “as representações sociais desses sujeitos indicam a influência do universo reificado em seus discursos, mas que ainda não conseguiram concretizá-los em suas práticas”.

Correia (2012) realizou um estudo complementar aos de Santos e de Siqueira, com os mesmos 186 professores de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió. Seu objetivo foi analisar os elementos constituintes das representações sociais sobre o brincar desses professores, buscando compreender como essas representações impregnam as práticas educativas desses profissionais. Os instrumentos de coleta de dados foram a TALP, com a palavra indutora *brincar* e dez questões do questionário carta, que não tinham sido analisadas nas outras pesquisas. A autora constatou que a representação que as professoras possuem sobre o brincar está ancorada nas tendências que antecedem ao período romântico. Elas veem a brincadeira como uma forma de recreação ou como um recurso para a

aprendizagem (atividades didáticas com um caráter lúdico), não valorizando o brincar como um fim em si mesmo, ou seja, como uma atividade essencial, integrante do processo de desenvolvimento da criança.

Na trilha desses estudos, esta pesquisa contribuirá para ampliar o banco de dados do grupo de pesquisa e da pétala de educação infantil do CIERs -Ed, com dados sobre um município de Santa Catarina, para futura comparação com as pesquisas realizadas no município de Maceió.

Nosso trabalho está dividido em capítulos com estrutura definida para facilitar a construção do tema e a compreensão daqueles que o consultarão.

No **Capítulo II** revisitamos a história da educação infantil no Brasil apresentando fatos históricos relevantes na trajetória da mesma, incluindo a legislação e algumas considerações sobre a formação de professores. É importante ressaltar que este estudo fez-se necessário para a compreensão do problema que nos propomos, no entanto, a abrangência do desafio nos obrigou a definir recortes. Dentre estes, o principal é que selecionamos fatos que apresentam relação maior com nosso objeto de estudo e nosso *locus* geográfico.

No **Capítulo III** empreendemos uma revisão dos estudos mais relevantes na área da Educação Infantil, sobretudo os realizados no Brasil, buscando uma melhor compreensão dos debates que têm contribuído para estruturar esse campo, como a discussão sobre rotina, brincadeira e ambiente.

No **Capítulo IV** apresentamos brevemente a Teoria das Representações Sociais (TRS) visando à compreensão do trabalho do professor a partir desta abordagem. Este texto é fundamental para nossa análise e para a consecução do objetivo proposto. Para consolidar este debate teórico nos voltaremos aos estudos desenvolvidos por autores como Moscovici e Jodelet, entre outros que realizam investigações e pesquisas utilizando esta teoria. Estes estudos nos deram suporte teórico para a realização de nossa análise de dados.

No **Capítulo V** apresentamos os encaminhamentos metodológicos adotados neste trabalho. Também abordamos o perfil das participantes, a descrição dos instrumentos e o relato da aplicação dos instrumentos.

O **Capítulo VI e no VI** nos dedicamos à investigação do conteúdo e estrutura das RS (Representações Sociais), através da análise dos dados obtidos por meio do questionário perfil, onde foi possível verificar o perfil das participantes, da TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras), utilizando a análise prototípica produzida

pelo programa IRAMUTEQ para identificar as relações hierárquicas entre os elementos da RS. Também, nos mesmos capítulos, o trabalho se centrará na análise dos dados do questionário carta, buscando os significados que as professoras atribuem a vários aspectos, situações e contextos relacionados ao seu exercício profissional, assim como a aspectos de sua formação.

Esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir para uma melhor compreensão do trabalho das professoras de educação infantil do município de Concórdia e que a posterior discussão, com os participantes, sobre os resultados da pesquisa, proporcione oportunidades de reflexão que conduzam ao aperfeiçoamento das práticas docentes na EI do município.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2.1 INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A infância pode ser definida como um período da vida humana. Muito mais do que uma fase puramente biológica, este período é uma construção cultural, social e histórica, onde os atores principais são as crianças. Luta-se para que estas sejam vistas como sujeitos de direitos, que merecem todo o apoio e estímulo para ter um desenvolvimento saudável e digno, devendo ser inseridas num ambiente acolhedor e ao mesmo tempo desafiador, para que possam desenvolver suas potencialidades de aprendizagens.

Nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída, em geral, ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem à idade da razão. (KUHLMANN, 2010, p. 16).

A infância também pode ser concebida como um período da história de cada um, que se estende desde o nascimento até, aproximadamente, os dez/doze anos de idade, mas essa definição ignora os contextos histórico-sociais em que essa infância acontece. A consideração desses contextos revela que não podemos considerar a infância como um período etário com características universais. Embora em qualquer sociedade humana existam crianças, as infâncias vividas por estas são muito diferentes, existindo condições sociais e momentos históricos em que a infância é usurpada. Ao longo da história, muitos direitos foram conquistados, porém afirmar que todas as crianças vivem uma infância digna ainda é uma utopia que está longe de ser concretizada.

Os estudos de Ariès (2011) indicam que, por volta do século XII, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e eram representadas na iconografia da época com as mesmas características físicas, expressões e traços característicos dos adultos. O conceito de infância daquela época era proveniente de uma realidade onde as crianças eram criadas no meio de adultos. Isto não significa que as crianças

não tinham sua importância para os pais ou para a sociedade, pois como nos afirma Corazza (2002)

As crianças são grandes ausentes da história simplesmente porque, no chamado “passado” – da Antiguidade à Idade Média –, não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos “infância”, nem essa figura social e cultural chamada criança [...]. Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de nascerem –, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX e até mesmo os meados do século XX [...]. (CORAZZA, 2010, p. 181)

O fato de o conceito de infância ser divergente dos atuais não significa que as crianças eram ignoradas pela sociedade ou pela família, mas que eram tratadas de maneira diferente de como são tratadas contemporaneamente, pois naquela época não havia a noção das necessidades e cuidados que as crianças precisam para ter um desenvolvimento saudável.

Ariès (2011), ao referir-se à infância, afirma ainda que:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 2011, p. 99).

A criança era considerada como mais um membro da família, sem um status diferenciado dos outros membros e cabia exclusivamente à família a responsabilidade de cuidar e satisfazer suas necessidades básicas, garantindo assim sua sobrevivência durante os primeiros anos de vida. Quem geralmente exercia esta função eram as mães, avós, tias solteiras ou amas de leite, que se pautavam em seus conhecimentos empíricos sobre os cuidados infantis, repassando-os de geração em geração. Por volta dos sete anos, a criança já era considerada capaz de suprir suas próprias necessidades e, assim, era inserida na vida adulta.

Assim como as alterações sobre o sentimento de criança, a família, ao longo da história, também passou por grandes transformações, fato este que contribuiu para que a criança passasse a ser vista de uma maneira diferente. Poster, *apud* Haddad (2002, p. 22), argumenta que: “[...] nestes últimos dois séculos, uma forma de estrutura mais moderna, localizada nas áreas urbanas e conhecida como família burguesa ou nuclear, estabeleceu um novo padrão de relação entre seus membros”. A relação adulto/criança começou a ser marcada por uma nova roupagem e sentimentos afetivos que antes não existiam, ou não eram cobrados socialmente. As mulheres passaram a ter a incumbência de cuidar e orientar seus filhos para garantir um lugar respeitável na sociedade. Desta forma, Poster, *apud* Haddad (2002, p. 23) afirma que:

[...] durante a maior parte de sua vida, as mulheres burguesas estavam confinadas ao lar como nunca haviam estado antes; tinham de criar e educar seus filhos, manter o lar e prover às necessidades do marido, deixando de lado transformações políticas e econômicas que se processavam à volta delas.

A família adquiriu uma nova função perante a sociedade, a de educar e cuidar de seus filhos sem a interferência de outras pessoas da comunidade. Assim, a criança começou a ocupar um lugar privilegiado no ambiente familiar e cabia à mulher exercer essa função.

2.2 CRECHE E PRÉ-ESCOLA: UM POUCO DE HISTÓRIA

Importantes mudanças econômicas e sociais começaram a surgir a partir da Revolução Industrial, na medida em que as mães das classes menos favorecidas foram inseridas no mercado de trabalho, para sanar uma lacuna de mão-de-obra necessária para alavancar a produção da indústria nascente. Foi nesse período que surgiram as primeiras instituições de atendimento às crianças. Esses locais tiveram por muito tempo a função de acolher as crianças e cuidar para que as mesmas permanecessem num ambiente seguro enquanto seus pais trabalhavam.

Sobre o surgimento de instituições voltadas para a necessidade de cuidar das crianças pequenas, Craidy e Kaercher (2001, p. 14) nos dizem que “as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e seu aparecimento tem sido associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial”. Ainda segundo

as autoras, enquanto as crianças estavam na creche, pré-escola, ou escola, mantinham-se protegidas dos perigos encontrados nas ruas, ou de outra forma, deixavam de ser o próprio perigo, pois, muitas vezes, as crianças pobres eram vistas como uma ameaça ao progresso e à ordem social.

São vários os autores que estudam o surgimento das creches e pré-escolas, e que nos fazem entender como este processo ocorreu ao longo dos tempos. Entre eles podemos citar Haddad (2002, p. 24), que em suas análises argumenta que:

[...] as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e, no início do século XX, no Brasil acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e sem doenças.

As primeiras instituições de atendimento à criança pequena mantinham apenas a função assistencialista.

As instituições de atendimento à criança pequena têm uma dupla origem: de um lado, tais espaços surgiram no âmbito de programas sociais e filantrópicos, visando à proteção e prevenção ao abandono e à delinquência, voltados ao atendimento a crianças e famílias em condições de vulnerabilidade por pobreza, doença, invalidez ou desempenho (HADDAD, 2006); por outro lado, programas de atendimento com caráter educativo desenvolveram-se a partir de modelos de educação para criança pequena, concebidos por importantes educadores como Oberlin, Owen, Froebel e Montessori, e que se difundiram por todo o mundo.

Ao longo do tempo, cada país organizou o atendimento à criança pequena, de acordo com interesses econômicos e políticos. Desta forma,

[...] no que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existiam institucionalmente a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para os abandonados das primeiras idades e a “Escola de Aprendizizes Marinheiros” (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos. (KRAMER, 2006, p. 49).

A roda dos expostos² foi, por muitos anos, no Brasil, a única instituição de assistência à criança pequena. Este sistema foi inventado na Europa e o nome roda

² A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamadas de “Casa dos Expostos” ou “Casa dos Enjeitados”. (KRAMER, 2006, p. 49)

provém do local onde se depositavam os bebês que seriam abandonados. Sua forma cilíndrica³ era dividida ao meio, a criança era depositada no local determinado e o expositor girava a roda e tocava uma sineta no intuito de comunicar que mais um bebê acabava de ser abandonado.

Outra característica encontrada na história do atendimento à infância, é que as crianças oriundas de famílias mais pobres eram muitas vezes consideradas delinquentes ou criminosas, desta forma, buscava-se tomar atitudes preventivas tais como a puericultura⁴, a higiene e a proteção.

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores. A segunda se referia à “falta de educação física, moral e intelectual das mães” ou mais concretamente sua negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel). A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças. (KRAMER, 2006, p. 49).

Tal como em outros países ocidentais, o surgimento das instituições voltadas ao atendimento à criança pequena no Brasil segue duas trajetórias distintas. A primeira visa à assistência aos pobres, sendo vinculada aos programas sociais e filantrópicos de prevenção ao abandono e à delinquência. Uma de suas metas era ensinar as mulheres a desempenharem de maneira eficaz a responsabilidade de ser mãe, bem como ser uma boa dona de casa. Instruir a mãe era compreendido como uma ação de prevenção para a delinquência que, como é possível deduzir, entendia-se que era própria de crianças criadas em locais de maior concentração de pobreza.

O paradigma da época é que toda criança pobre era um delinquente em potencial e só seria possível desviá-la deste caminho se fosse bem cuidada e instruída na infância, do contrário, fatalmente, engrossaria as fileiras de

³ A origem desses cilindros rotatórios de madeira vinha dos átrios ou vestíbulos de mosteiros e de conventos medievais, usados então como meio de se enviar objetos, alimentos e mensagens aos seus residentes. Rodava-se o cilindro e as mercadorias iam para o interior da casa, sem que os internos vissem quem os deixara. (MARCILIO, 2011, p.57).

⁴ Conjunto de meios médicos, às vezes utilizado pelo estado, para assegurar o nascimento e o desenvolvimento de crianças saudáveis.

mendicantes, pedintes, ou ladrões. Neste pensamento se embasa a política de orientação das mães para o cuidado com os filhos.

A outra trajetória mostra que o argumento da delinquência natural nas crianças não era aplicado aos filhos de pais de classes sociais privilegiadas. Para estes, se implantavam projetos educacionais bem concebidos, onde se oferecia à criança o cuidado e a educação. Surgiram desta forma, os primeiros jardins de infância.

Alguns jardins de infância pioneiros foram estabelecidos no Brasil na década de 1870, como resultado de influência americana. Eram localizados nos melhores bairros, atendiam crianças de classes sociais mais abastadas e operavam poucas horas por dia. (CAMPOS, 1992, *In*: HADDAD, 2007, p.121)

Os reflexos da Revolução Industrial, no que se refere à inserção de mulheres no mercado de trabalho, tornam-se possíveis de perceber, ainda nos dias atuais. As mulheres ocupam cada vez mais as vagas no mercado de trabalho, por conseguinte, também é grande o número de mães trabalhadoras e, conseqüentemente, o número de crianças de zero a seis anos que precisam de atendimento alternativo à família.

No Brasil, as primeiras políticas de Estado para infância surgiram no século XX, quando se criou, por meio do Decreto Lei nº 2.024/1940, o Departamento Nacional da Criança, que prevê organizar, em todo o país, a proteção à maternidade, à infância e à adolescência. Em 1942, institui-se o Serviço de Assistência ao Menor, institucionalizado pelo Decreto Lei nº 3.799/1941, que permitiu que criassem reformatórios e casas de correção para adolescentes infratores e para menores carentes e abandonados. Estes ambientes são considerados, por muitos autores, como sendo a primeira política pública estruturada para a infância e adolescência no Brasil (ROLIM, 2014).

Só a partir dos anos de 1960, houve profunda mudança de modelo e de orientação na assistência à infância abandonada. Começava a fase do *Estado do Bem-Estar*, com a criação da FUNABEM (1964), seguida da instalação, em vários Estados, das FEBEMs. Com a Constituição Cidadã de 1988, inseriram-se em nossa sociedade os Direitos Internacionais da Criança, proclamados pela ONU nos anos de 1950. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LOAS (1993), o Estado assume enfim sua responsabilidade sobre a assistência à infância e à adolescência desvalidas, e estas tornam-se sujeitos de Direito, pela primeira vez na História. (FREITAS, 2011, p. 79)

Alguns aspectos políticos também estão fortemente presentes no contexto da educação infantil e, mesmo os programas que são desenvolvidos no âmbito nacional, sofrem influências de segmentos internacionais. Assim, de uma perspectiva neoliberal, a educação da criança pequena pode ser um forte aliado para o desenvolvimento da economia de mercado, sendo uma tendência futura de mão de obra qualificada e competitiva. Como afirma Kramer (2006, p. 799):

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Assim, as duas trajetórias de atendimento à criança pequena convergem para o mesmo objetivo, que é a superação de carências, sejam elas econômicas, psicológicas ou culturais, mas mantêm uma diferença em termos de enfoque dessas carências: as creches são centradas na assistência, no cuidado e atendimento às necessidades básicas de higiene e saúde, enquanto as pré-escolas privilegiam a escolarização, a preparação para o ensino fundamental.

Contra-pondo-se a essa perspectiva, em virtude de uma longa trajetória de lutas, sobretudo das mulheres e dos profissionais responsáveis pelo atendimento às crianças, reivindica-se que estes espaços se tornem ambientes onde se privilegia o educar, visando o desenvolvimento pleno da criança e não apenas o cuidar, ou a antecipação da escolarização.

O movimento de mulheres, em muitos países, teve importante papel de acenar com novas possibilidades de socialização extra parental, inaugurando um novo conceito de atendimento infantil – um serviço educacional, não filantrópico, de direito da criança, da mulher, da família – em consonância com as profundas transformações de valores, atitudes, práticas e papéis que permearam as décadas que se seguiram. (HADDAD, 2006, p. 529)

Com este novo conceito, teve início o que é atualmente chamado de “educação e cuidado infantil”, um modelo de educação que visa atender às necessidades, tanto educacionais quanto sociais, da criança e da família, levando em conta os aspectos cognitivos, afetivos, morais e intelectuais. Aos poucos, a

criança passou a ser considerada como um sujeito de direitos e, como tal, merecedora de um atendimento adequado e condizente com suas necessidades.

As creches e pré-escolas iniciaram um processo de expansão desde o final da década de 1960, na Europa, América do Norte e, no Brasil, a partir da década de 1970. Essa expansão pode ser definida como um novo momento histórico para a educação infantil, haja vista que até a própria constituição da Educação Infantil foi criada recentemente, com a consagração da Constituição de 1988. (KUHLMANN JR, 2010).

Rosemberg (2011) afirma que a partir da Constituição de 1988 foi iniciada uma nova delimitação do atendimento à criança pequena, que envolveu os aspectos relacionados à conceituação de sua terminologia, à determinação do que são as instituições responsáveis e os objetivos que as mesmas devem focalizar visando o direito da criança pequena à educação e o direito de mães e pais trabalhadores.

Mesmo assim, o termo Educação Infantil, que hoje nos parece algo corriqueiro e comum no meio educacional, só começou a ser utilizado a partir da LDBEN de 1996. Na própria constituição, na redação inicial, esse termo não existia e só foi introduzido em emendas constitucionais a partir de 1998.

Atualmente, conforme o modelo legal brasileiro, os pais têm o direito de deixar seus filhos em ambientes seguros que privilegiem não apenas o assistencialismo, como foi considerado por muito tempo, mas também o caráter educacional, onde a criança possa ter garantia de aprendizagens adequadas para seu desenvolvimento enquanto sujeito.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 7º, inciso XXV, deixa claro que todo trabalhador (homem ou mulher), tem direito à “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 (cinco)⁵ anos de idade em creches e pré-escolas”.

É importante destacar que a Constituição Federal trouxe uma contribuição fundamental para a instituição da Educação Infantil ao considerar a criança como sujeito de direitos, ao preconizar, no artigo 227:

⁵ Na redação original eram contempladas as crianças até 6 anos, mas a redação foi alterada em 2006 em função da ampliação do Ensino Fundamental.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem⁶, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.

Assim, a partir da Constituição Federal, a educação da criança passou a ser responsabilidade dos pais, da sociedade e também do poder público, sendo que tais segmentos deverão respeitar e garantir seus direitos. (CRAIDY e KAERCHER, 2001)

Com isto posto ficou designado que a responsabilidade pela criança não é apenas privada ou da família, mas que, a partir da criação desta lei, a criança torna-se responsabilidade pública, ou seja, a família que tem a obrigação de zelar pelos direitos da criança, mas a sociedade e o Estado também devem se empenhar para que tenham acesso a um atendimento que priorize suas necessidades, proporcionando condições adequadas de saúde, alimentação, cultura, enfim, que sejam capazes de garantir um desenvolvimento infantil pleno e de qualidade.

Em consequência da determinação da Constituição Federal de 1988, a respeito dos direitos da criança, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) propõe a reorganização da educação brasileira e, no artigo 21, inciso I instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Já no artigo 29, com redação dada pela Lei nº 12.796/2013, estabelece que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No artigo 30, a LDBEN, define a organização da Educação Infantil em dois níveis: creche, para crianças de zero a três anos e pré-escola, para crianças de quatro a seis anos, estabelecendo a distinção entre creche e pré-escola de acordo com a idade e não mais em relação a sua função, enfoque ou horário de atendimento.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos foi consagrado pela Constituição Federal de 1988 e consolidado no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em

⁶ O jovem foi acrescentado na Emenda Constitucional n^o 65, de 2010.

1996, a partir da qual as instituições de Educação Infantil passaram a fazer parte do sistema educacional, pois até então tais instituições eram vinculadas à assistência social (SILVA, 2001).

A LDBEN 9394/96, em seu artigo 89, determina que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao sistema de ensino”. De acordo com Kuhlmann (2003), as novas exigências da LDBEN possibilitaram que o atendimento às crianças pequenas deixasse de ser apresentado à sociedade como alternativa paliativa para os filhos de pobres e incapazes, para ser visto como uma ação complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não apenas um simples paliativo.

A creche e a pré-escola têm, portanto, uma função de complementação e não substituição da família como muitas vezes foi entendido. Assim, elas deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento [...]. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24)

A inserção das creches nos sistemas municipais de ensino trouxe uma nova perspectiva para esse segmento. Para Haddad (2002, p. 31 - 32), “apesar do início equivocado, a rede de creches municipais foi avançando à medida que os profissionais questionavam sua prática, buscando novos caminhos e experimentando modelos inovadores, preocupados com a questão educacional”. A autora afirma que as creches passaram a ter novos rumos, com diretrizes voltadas aos direitos e necessidades da criança pequena e não apenas da mãe trabalhadora, tendo dessa forma dado um grande passo para a superação do caráter assistencialista dessas instituições.

A inclusão da creche no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades específicas das crianças nos programas destinados à faixa etária de 0 a 6 anos⁷. Primeiro porque representa um grande passo para a superação do caráter

⁷ A partir de 2013, a faixa etária contemplada passou a ser de 0 a 5 anos, de acordo com a nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

assistencialista predominante nos programas destinados a esta faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implantação e desenvolvimento de programas de creches e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através das creches e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas. (HADDAD, 2002, p. 32)

A partir da LDBEN 9394/96, algumas mudanças ocorreram no contexto da educação infantil: as creches passaram a inserir em seus trabalhos uma dimensão mais pedagógica e as pré-escolas passaram a ter uma visão mais ampla sobre as necessidades da família.

Incluir as creches no sistema educacional dos municípios, integrando-as à educação infantil, foi um avanço muito significativo para o atendimento integral à criança pequena, pois, desta forma, aos poucos, a sociedade vai percebendo que ela não necessita apenas de cuidados fisiológicos, mas que é um sujeito ativo e capaz de produzir conhecimentos no espaço onde está inserido, além de ter direito de frequentar uma instituição de educação infantil, independente da classe social à qual pertence.

A partir das diretrizes estipuladas pela legislação, a sociedade aos poucos passou a perceber as instituições de educação infantil como uma complementação da família e não apenas um lugar onde as crianças possam ficar durante algum período enquanto seus pais trabalham, visando apenas o assistencialismo, como foi visto por muito tempo.

Para Oliveira (2011), essa foi uma conquista histórica, pois foi uma forma de tirar as crianças pequenas e pobres dos confinamentos das instituições assistencialistas. Oliveira (2011, p. 80) ressalta que:

As lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 70 envolveram um número cada vez maior de educadores, junto com pressões feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado na Constituição de 1988. Mais do que isso, o exame político do atendimento que até então vinha sendo feito em creches formulou a demanda de que tal atendimento deveria integrar-se nos sistemas de ensino.

Quando se fala em educação infantil, é natural pensarmos na criança, mas também no contexto familiar em que está inserida, pois mesmo que ela tenha o direito a frequentar a creche, a família deve ser uma presença constante neste processo. Para Haddad (2002, p. 111),

[...] creche e família são instituições que se complementam e assim devem ser compreendidas. Dessa maneira, a creche deveria ser reconhecida pelas mães e profissionais como uma instituição onde as famílias podem dividir a responsabilidade do cuidado e educação de seus filhos, como um espaço social apropriado às necessidades infantis, voltado a uma ação predominantemente educativa.

Outro aspecto que devemos levar em consideração, são os espaços estruturais onde as instituições estão inseridas. Em congruência com esse modelo que integra educação e cuidado, instituição e família, os espaços devem ser planejados e organizados em função das necessidades de desenvolvimento e socialização da criança e não espaços adaptados como há em muitas realidades. Assim, passamos a olhar com mais cautela o ambiente destas instituições, pois estes espaços são determinantes para um bom desenvolvimento infantil. Por muito tempo, muitos destes lugares têm sido improvisados e não possuem condições adequadas para ser efetivado um atendimento infantil de qualidade. Este cenário começa a se modificar e ainda passa por mudanças, pois hoje se defende que a criança é um sujeito de direitos e, como tal, precisa ser respeitada.

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implementação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias. (KUHLMANN, 2010, p. 179).

Acima de todos os aspectos relevantes já citados, precisamos olhar a criança como um agente transformador do meio em que vive, sendo a educação infantil uma etapa fundamental para seu desenvolvimento integral e não apenas um local onde ela esteja protegida dos perigos sociais.

A consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda a mudança legal. Não mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito à profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado a educação, em complemento à ação da

família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola. (OLIVEIRA, 2011, p.37).

A luta pelos direitos da criança já perpassa um longo caminho na história, muitos direitos já foram conquistados nesta trajetória, porém muitos ainda precisam ser efetivados na prática, pois muitas crianças ainda não possuem o atendimento adequado para um desenvolvimento integral.

Para que haja eficiência no trabalho nas instituições de educação infantil, existem muitos ajustes que devem ser feitos, e que não dependem apenas dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, mas de uma política educacional mais centrada, voltada às necessidades da criança na sua integralidade, uma política que vise o bem estar de pais, crianças e profissionais que atuam neste contexto.

De tudo o que foi exposto, podemos inferir que, para que a Educação Infantil cumpra seu papel, é necessário haver um grande comprometimento por parte da família, do sistema de educação e dos profissionais envolvidos no processo de formação da criança de educação infantil, também é imprescindível haver um planejamento pautado nas necessidades da criança, com estratégias que priorizem seu desenvolvimento integral. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, pois muitos profissionais que atuam nesta área, não possuem o conhecimento adequado para suprir estas necessidades, muitas vezes percebem a criança apenas como “mais um”, sem levar em conta seus interesses, anseios, necessidades e limitações.

2.3 PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços legais, ainda temos uma longa trajetória a percorrer até que todas as instituições de Educação Infantil cumpram efetivamente o papel a elas atribuído pela LDBEN 9394/96. Uma boa parte das dificuldades encontradas reside na formação dos profissionais de Educação Infantil. Uma melhor formação desses profissionais foi uma exigência decorrente da LDBEN 9394/96, pois, de acordo com essa lei, a formação mínima de seus profissionais, deveria ser o curso de magistério, não se admitindo mais pessoas leigas para trabalhar com crianças pequenas, como ocorria anteriormente.

É neste contexto que se busca uma nova exigência de formação para os profissionais da educação infantil, onde todos devem ter o conhecimento necessário para participar da elaboração do projeto político pedagógico, contextualizando-o na realidade local e estimulando os pais a também participarem desse processo, tendo a criança e suas necessidades como foco principal, pois “creche e família são instituições que se complementam e assim devem ser compreendidas”. (HADDAD, 2002, p. 111).

A formação de professores é algo complexo, haja vista que este segmento passou e ainda passa por grandes mudanças ao longo da história da educação. Muitos são os debates acerca deste tema tão polêmico em nossas escolas, pois em tese, todos prezam por uma boa qualidade do ensino e esta qualidade exige o cenário de uma boa formação, tanto inicial quanto continuada, que proporcione profissionais competentes e que desempenhem sua função de maneira satisfatória e comprometida.

Falar em formação docente parece algo recente, mas, ao nos reportarmos às palavras de Saviani (2009), percebemos que este tema se faz presente nos debates educacionais há um bom tempo:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Remus, com o nome de Seminário dos Mestres. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Apesar da preocupação com a formação docente, este cenário só foi concretizado no século XVIII, após a Revolução Francesa, com o surgimento da instrução popular. Foi então que surgiram as Escolas Normais encarregadas da preparação de professores, sendo que a primeira instituição foi criada em Paris em 1795. Essas instituições eram divididas em dois segmentos: Escola Normal Superior que formava professores de nível secundário e Escola Normal Primária que preparava os professores de ensino primário. No Brasil, estas escolas somente começaram a vigorar após a Independência. (SAVIANI, 2009)

Em tais circunstâncias, desde a sua criação as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. (TANURI, 2000, p. 63)

Algumas das primeiras escolas normais tinham como foco uma organização didática simples, onde um ou dois professores davam conta de todas as disciplinas, o currículo era bastante rudimentar com o nível de conteúdos inferiorizado, contendo também uma precária formação pedagógica de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000)

Outro aspecto relevante destacado pela autora, é que as primeiras escolas normais eram destinadas exclusivamente ao sexo masculino e somente nos anos finais do Império é que as mulheres passaram a fazer parte deste cenário, quando surgiram as primeiras escolas normais femininas, apresentando currículos reduzidos que contemplavam o domínio de trabalhos domésticos.

Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. (TANURI, 2000, p. 66)

A autora ainda ressalta que o magistério nos anos iniciais era uma das poucas opções de trabalho feminino, pois não era muito atrativo para o público masculino em decorrência do baixo salário e, para muitas mulheres, representava uma opção de emancipação para o mercado de trabalho.

Podemos perceber, através dos aspectos históricos citados, que a formação docente desde seu início é permeada por certa defasagem, que muitas vezes é vista como causa da má qualidade do ensino e isto se reflete ainda nos dias atuais.

Após essa breve e panorâmica análise sobre a formação docente, nos reportamos ao cenário dos profissionais da educação infantil, sendo que a maioria destes profissionais é do sexo feminino e, assim, este segmento educacional é confundido por muitos como uma ampliação do espaço familiar, onde o papel do educador infantil torna-se uma extensão da família, mais precisamente, da mãe.

Encontramos, em nossa sociedade, instituições de formação docente que oferecem currículos inadequados e sem um aprofundamento científico mais elaborado, como mostra Kishimoto (2011).

Desde os tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da pedagogia da infância representa um momento de encontro, de acerto, ao

exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a educação infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental. Essa filiação inadequada cristalizou práticas conhecidas como a “escolarização” na educação infantil. (KISHIMOTO, 2011, p. 107).

Essas características da formação não produzem no profissional, que está em formação, à capacidade de articular as teorias estudadas com as práticas vivenciadas. Reportando-nos à formação do professor de educação infantil, percebemos que este quadro apresenta uma defasagem ainda maior, pois as especificidades da criança pequena nestes cursos de formação, muitas vezes são ignoradas. Sem uma formação adequada, os profissionais chegam às instituições de educação infantil e passam a desenvolver suas funções muito mais fundamentadas em seus conhecimentos de senso comum do que nos conhecimentos adquiridos na formação, muitas vezes exercendo práticas que não condizem com as especificidades da criança pequena.

No âmbito da formação de professores de educação infantil, Aquino (2005), afirma que este segmento enfrenta problemas ainda maiores, pois a presença de profissionais formados para atuar com criança pequena, se deu mais recentemente, a partir da exigência da LDBEN 9394/96⁸:

No caso da Educação Infantil, a situação se agrava, pois como o reconhecimento de *status* educacional veio no final da década de 1980, até hoje, no imaginário social, esses profissionais não precisam ser identificados como docentes. Por outro lado, com a exigência da LDB, muitos daqueles que trabalhavam junto às crianças passaram à condição de professor leigo. Portanto, a situação dos professores de Educação Infantil (leigos ou não) é mais frágil e propensa à desvalorização, se comparada aos professores dos demais segmentos. (AQUINO, 2005, p. 3).

Uma decorrência do que foi discutido acima e permeia os espaços de educação infantil é a dualidade das práticas pedagógicas, pois, por um lado, encontramos professores que priorizam o assistencialismo e exercem práticas que privilegiam o cuidar numa perspectiva mais higienista; de outro, encontramos profissionais que enfatizam a instrução, valorizando em suas práticas uma dimensão

⁸ Estamos nos referindo a exigência de professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

mais pedagógica. Os primeiros percebem a criança como um ser indefeso que necessita apenas de cuidados fisiológicos como alimentação e higiene para ter seu desenvolvimento garantido. O outro grupo privilegia as funções de instrutor, e neste caso, prioriza práticas escolarizantes, pois percebe a criança apenas como aluno, visando desta forma uma preparação precoce para o ensino fundamental, desconsiderando as especificidades da criança pequena.

Para a superação de práticas escolarizantes nas instituições de educação infantil, Raupp (2002) defende a ideia de uma pedagogia fundamentada nas especificidades da criança desta faixa etária:

[...] uma pedagogia própria para a área se caracteriza na busca da especificidade do trabalho a ser realizado com crianças da faixa etária de 0 a 6 [⁹] anos. Significa a superação do caráter escolar ainda presente nas instituições de educação infantil. Trata-se de novos tempos, que indicam outro perfil de profissional para atuar na educação infantil [...] (RAUPP, 2002, p. 14).

Devem se fazer presentes nos espaços de formação dos profissionais da educação infantil conteúdos que superem as práticas escolarizantes e que priorizem conhecimentos pautados nas necessidades infantis. Ainda sobre esse assunto, Arce (2004), argumenta que a defesa da pedagogia da educação infantil não significa apenas defender as especificidades desse campo educacional, mas sim a defesa de uma prática antiescolarizante.

Esta visão do educador infantil deve levar em conta não apenas a guarda e o cuidado da criança, mas aspectos que priorizem o seu desenvolvimento integral, como menciona o artigo 29 da LDBEN 9394/96, visando desta forma aspectos relevantes que abrangem tanto o educar como o cuidar, sendo que estes são aspectos amplos e indissociáveis. As funções de educar e cuidar precisam nortear o trabalho docente nas instituições de educação infantil, tendo a criança como centro do processo pedagógico.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), creches e pré-escolas são instituições públicas ou privadas que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade através de profissionais com

⁹ De acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, a faixa etária que caracteriza a educação infantil, passou a ser de 0 a 5 anos.

formação específica determinada por lei, sendo esta formação de ensino médio ou superior, superando as funções de caráter assistencialista, embora mantenham a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

Requere-se um novo perfil do profissional da educação infantil, pois para contemplar as exigências da nova lei, esse profissional precisa ter uma formação adequada para trabalhar com criança pequena. Isto inclui a formação inicial, mas também uma formação continuada em seu próprio espaço educacional.

Sobre a formação continuada, Oliveira (2011), afirma que esta deve ser consolidada nos espaços educativos como um processo contínuo e sistemático, onde devem ocorrer de forma que o professor tenha condições de analisar a teoria e a prática de maneira contextualizada com seu trabalho diário. A autora ressalta ainda que cabe ao sistema de ensino assegurar, em sua rotina escolar, espaços e tempos para a realização de práticas de estudo, troca de experiência, discussões e planejamento coletivo.

Kramer (2011) destaca também que este não é apenas um direito do professor, mas passa a ser um direito da comunidade em ter acesso a espaços educacionais de qualidade e a formação docente é um dos primeiros passos para se chegar a este objetivo:

[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Tenho defendido a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação gerar ou desencadear mudanças? Considero que as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais são o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar. E elas são sempre feitas em conjunto (KRAMER, 2011, p. 128).

Na profissão docente, precisamos estar em constante formação e não basta aprendermos a ensinar, mas precisamos saber gostar de aprender, o que implica que a formação científica, cultural e política, não podem parar, mas ser uma constante na vida do professor (KRAMER, 2011).

A autora afirma que a formação de profissionais da educação infantil precisa reconhecer as especificidades da criança, valorizando os conhecimentos produzidos por ela no meio em que está inserida, garantindo a aquisição de novos conhecimentos, levando em consideração os diferentes modos de pensar e agir dos sujeitos envolvidos neste processo. Os profissionais que atuam com crianças

pequenas precisam assumir uma postura crítica e reflexiva, pautados em estudos teóricos que ajudam a compreender sua prática pedagógica e criar estratégias de ação visando uma nova prática a partir das reflexões feitas.

O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra (KRAMER, 2011, p. 129).

O que podemos perceber é que a responsabilidade pela pouca qualidade do trabalho realizado nas instituições de educação infantil recai sobre seus profissionais, mas é de fundamental importância compreendermos que estes profissionais precisam de uma formação comprometida e de qualidade. Com crianças pequenas, também é possível construir conhecimento, mas para isto, antes de tudo, os profissionais também precisam ter acesso ao conhecimento.

A formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. Uma educação fragmentada, não produz eco na alma da criança (HADDAD, 2006, p. 540)

A formação de educadores infantis deve ser pautada em aspectos relevantes, que contemplem a criança como um ser atuante e participativo e priorizando o seu desenvolvimento integral, voltada aos seus interesses, visando suas especificidades. Mas enquanto alguns profissionais, políticos e gestores, assim como muitos pais, continuarem percebendo esta fase da vida apenas como uma passagem, sem levar em conta que, com criança pequena, também é possível a construção do conhecimento e da cultura, nossos espaços de educação infantil, continuarão sendo vistos pela sociedade apenas como um espaço de acolhimento. Para romper com práticas mecânicas, estéreis e instrumentais na educação infantil, é necessário incluir no planejamento diário estratégias que privilegiem tanto o cuidar quanto o educar, mas isto só será possível a partir de uma formação profissional adequada. Para isto,

As políticas públicas devem viabilizar a formação do gosto, a valorização dos clássicos, a formação cultural de professores e gestores na formação

inicial continuada. Para tanto, objetivos, intenções, precisam se alicerçar em condições concretas em termos de espaço (bibliotecas, salas de leitura) e tempo (para ler, estudar planejar) (KRAMER, 2011, p. 80).

A autora nos faz perceber que, ao pensar na formação de professores e, neste caso, de professores de educação infantil, se faz necessário, primeiramente, ter uma visão clara do que é uma educação comprometida com o desenvolvimento da criança. Acima de tudo, é necessário que o professor tenha acesso a diferentes tipos de materiais e espaços capazes de proporcionar conhecimentos para, desta forma, tornar-se um profissional com capacidade de inovação e participação ativa no processo de desenvolvimento, percebendo que os sujeitos de seu trabalho, as crianças, são seres ativos e transformadores.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENVOLVIMENTO, EMOÇÃO E APRENDIZADO

3.1 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A educação infantil é uma das etapas de desenvolvimento mais importantes para a vida da criança, pois é nesta fase que ocorrem as primeiras descobertas que poderão se tornar fundamentais para a vida futura. Mas de que criança estamos falando?

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, (1998, p. 21)

Criança, como todo ser humano, é um sujeito histórico e social e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

[...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que se estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que vivenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos.

Para Vigotski (1999), é através da interação com as outras pessoas, adulta e crianças que, desde o seu nascimento, o bebê vai construindo suas marcas que o caracterizarão como sujeito humano no seu modo de agir, pensar e sentir. Para ficar ainda mais evidente este processo, nos reportamos às palavras de Pino (2005, p. 43):

A fragilidade do bebê humano no momento de nascer e sua insuficiência para sobreviver por conta própria fazem dele, efetivamente, o mais indefeso dos mamíferos. Durante muito tempo – bem mais de aquele que as crias de animais mais próximos do ser humano precisam para adquirir sua autonomia -, a sobrevivência do bebê humano depende totalmente da solidariedade dos seus semelhantes, em particular dos pais.

O adulto assume importante papel de mediador na relação da criança com o meio. Com a ajuda de parceiros mais experientes, as crianças passam a dominar formas mais complexas de falar, raciocinar, solucionar problemas, memorizar, prestar atenção a algo e a construir diferentes objetos e situações.

Ao apresentar as ideias de Vigotski, Rego (2011) explica que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, por meio da interação com os outros indivíduos da sua espécie.

Nesta perspectiva, Vigotski (1999, p. 110), afirma ainda que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola”. Assim, ao ingressar na escola, a criança traz consigo muitas experiências vividas, que devem ser valorizadas e respeitadas por todos, principalmente pelos professores, que podem fazer destas experiências o ponto de partida para sua mediação pedagógica. Reforçamos estas afirmações com as palavras de Rego (2011, p. 108), quando diz que:

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos.

A criança vive em constante descoberta, buscando o novo a todo instante, quanto mais relações tiver, mais rico será seu mundo de informações.

Como a criança tem a capacidade de ampliar sua imaginação para além daquilo que vivencia, e isto se dá na forma de brincadeiras, podemos definir o brincar como uma das principais atividades da infância, pois é através deste processo que a criança desenvolve as características tipicamente humanas. É possível, a partir desta afirmação, ver a proximidade com as ideias de Marx, quando diz que “o trabalho - invento humano – cria o homem” (ALVES, 2012, p. 79), podemos dizer então, por analogia, que o brincar cria a criança, pois auxilia no seu desenvolvimento humano. Para Alves (2012), outro aspecto fundamental desenvolvido através do brincar é a linguagem, sendo esta “um fenômeno gerado nas relações de trabalho, ou seja, na atividade humana sob circunstâncias concretas dadas pela necessidade de aprendizado e sobrevivência”. Destacamos, a partir desses argumentos, que a brincadeira é tão importante para a criança, quanto o trabalho é para o adulto.

A brincadeira leva à descoberta de um universo ainda desconhecido e ao aperfeiçoamento do mundo já visto, fazendo-a traçar seus próprios caminhos. Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, pois,

sem perceber, a criança está adquirindo conhecimentos e, ao mesmo tempo, aprendendo a relacionar-se com outras pessoas.

Por meio da brincadeira, a criança aprende a interagir com as pessoas que a cercam, é através dele que ela levanta hipóteses na tentativa de resolver os problemas de seu cotidiano, modificando as situações diárias de acordo com suas necessidades, pois na brincadeira tudo é possível, até mesmo mudar a realidade.

Vigotski (1999) evidencia que, ao brincar, a criança demonstra ser capaz de simbolizar, sendo que esta capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento, faz com que a criança se desvincule das situações concretas e imediatas, sendo capaz de abstrair, pensar, imaginar e raciocinar sobre o objeto.

É no brinquedo que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Na idade pré-escolar ocorre uma diferenciação entre os campos de significado e da visão. O pensamento que antes era determinado pelos objetos do exterior passa a ser regido pelas ideias (VIGOTSKI, 1999, p. 126).

Em outras palavras, a brincadeira é importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁰. O autor afirma ainda, que a imitação é muito utilizada pelas crianças durante as brincadeiras, e que não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas de uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros.

Neste viés, é importante observarmos também as afirmações trazidas por Wajskop (1995, p. 25):

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um mundo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos adultos.

Quando a criança cria suas próprias brincadeiras, juntamente com seus colegas, aprende a estabelecer relações com as pessoas que a cercam e é através

¹⁰ De acordo com Rego (2011, p. 24), funções psicológicas superiores é o termo definido por Vigotski como sendo o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, etc.

das relações criadas na infância, que aprende a respeitar as regras e limites estipulados pelo grupo no qual convive.

A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WASJKOP, 1995, p. 35).

Prestes (2008, p. 28), ao traduzir as palavras de Vigotski sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, diz que, na visão deste autor,

[...] sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

Nesse contexto, sem perceber, a criança aprende a conhecer e a respeitar os limites dos diferentes papéis sociais, assim como aqueles estipulados na própria brincadeira. Aos poucos, também vai entender que, no meio em que vive, existem regras que precisam ser respeitadas e que nem sempre os seus desejos são passíveis de ser realizados.

[...] a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral (PRESTES, 2008, p. 33).

Dessa forma, durante a realização de brincadeiras, a criança vivencia a oportunidade de criar e respeitar regras de uma maneira lúdica busca soluções para os problemas que surgem durante as combinações, levanta hipóteses e busca sempre a melhor alternativa para que a brincadeira aconteça de uma maneira onde haja a satisfação de todo o grupo.

A brincadeira, como atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na

sociedade, é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas. (WAJSKOP, 1999, p. 34).

Na brincadeira, a criança também lida com diferentes emoções como raiva, amor, prazer, ódio e alegria, de maneira lúdica e simbólica, além de diferenciar valores morais de certo e errado, bom ou mau, bonito e feio. É através do brincar, que a criança pode representar tudo o que vivencia. Isto também está presente nas instituições de educação infantil, onde o olhar atento do adulto sobre o brincar espontâneo das crianças lhe permite perceber quais são os seus anseios, necessidades e angústias. Estes momentos são importantes para observarmos como a criança se sente em relação à família e aos outros contextos onde vive, pois muitas vezes, sem perceber, ela relata, por meio da brincadeira, situações de conflitos que podem se tornar uma importante ferramenta de intervenção pedagógica.

Por meio das brincadeiras, as crianças expressam e aprendem a lidar com o que sentem, e neste processo ampliam suas estratégias para lidar com as dificuldades da vida.

A criança que brinca, vive a sua infância, tornar-se-á um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, suportará muito melhor as pressões das responsabilidades adultas e terá maior criatividade para solucionar problemas que lhe surgirem (VELASCO, 1996, p. 43).

As experiências que a criança adquire em seus primeiros anos de vida tornam-se referência para sua vida adulta. É importante que os adultos que convivem com as crianças tenham conhecimento deste processo, pois assim serão capazes de valorizar e até mesmo de participar das brincadeiras realizadas por elas. Assim, é de fundamental importância que o adulto que interage com as crianças, tenha um grande conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, podendo proporcionar momentos prazerosos de aprendizagens, reconhecendo que o brincar é uma das atividades principais nesse período e deve se fazer presente em todos os espaços de educação infantil. A observação das brincadeiras é fundamental para compreender a criança, o seu nível de desenvolvimento e sua forma de organização para assim garantir uma ação educativa voltada às suas necessidades e interesses.

A observação é um importante meio para sustentar a intervenção pedagógica e garantir uma aprendizagem significativa.

Para o adulto a brincadeira é sinônimo de divertimento e distração. Para a criança, brincar é uma necessidade natural, na qual ela experimenta e constrói regras e limites, aprende a dominar a angústia, a conhecer o seu corpo, a fazer representação do mundo exterior e agir sobre ele. A brincadeira é um trabalho de construção e de criação. Muitas vezes as brincadeiras infantis são vistas pelos adultos apenas como uma forma de passatempo para quando a criança não tem algo mais “importante” para fazer, então quando sobra um tempo, a criança pode brincar. No entanto, brincar não é perda de tempo, ao contrário, é ganhar tempo pois,

[...] o trabalho está para o adulto assim como o brinquedo está para a criança. A presença do brinquedo ativo e espontâneo é sinal de saúde mental e sua ausência, um sintoma de doença física ou mental. O modo como a criança brinca é um indicativo de como ela está e de como ela é. (LEBOVICI, 1985, p.6).

Assim, temos que desmistificar a ideia de que brincar é perder tempo, devemos oportunizar os momentos do brincar, não como uma atividade secundária, mas como atividade principal para a vida infantil.

Para Velasco (1996, p. 42) “É fundamental que a criança tenha tempo para brincar, dentro de seu dia a dia. Que os afazeres a ela atribuídos lhe permitam um período livre de obrigações, pois se ‘tem que’ [...] não é brincar”. Da mesma forma, para Wajskop (1999, p. 31), “[...] a garantia do espaço da brincadeira na pré-escola é a garantia de uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente”.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reconhecem e enfatizam o papel da brincadeira, caracterizando-a, como uma atividade fundamental para a criança pequena. Desta forma, a educação infantil deve ser voltada ao brincar, os conteúdos trabalhados devem ser aqueles que valorizam a necessidade de uma criança desta faixa etária e não conteúdos escolarizados.

O adulto tem um papel fundamental no processo de mediação entre a criança e a brincadeira. Cabe a ele dar oportunidade para a criança desenvolver suas brincadeiras e também criar seus próprios brinquedos, que se tornam, não apenas

os suportes materiais da brincadeira, mas verdadeiras produções culturais da criança. Em alguns momentos, a própria criança deve criar suas brincadeiras e em outros, o adulto pode propor formas diferenciadas para o brincar. O adulto pode brincar junto com a criança em alguns momentos e em outros momentos, pode apenas observá-la para, a partir desta observação, elaborar estratégias que possibilitem uma mediação mais significativa.

Para que isto se evidencie nos espaços de educação infantil, é necessário que o professor priorize o brincar e que perceba na criança pequena, um ser ativo em constante processo de desenvolvimento, não apenas como um aluno ou futuro aluno.

3.2 ESPAÇOS E TEMPOS PARA BRINCAR, SENTIR E APRENDER

Percebemos, a partir do que foi exposto acima, o quanto é importante proporcionar às crianças brincadeiras diversificadas, possibilitando que façam suas próprias descobertas. Quando nos reportamos às instituições de educação infantil, percebemos a importância do brincar como parte do planejamento do professor. O jogo e as brincadeiras devem fazer parte das atividades diárias.

Para isso, os espaços de educação infantil precisam proporcionar às crianças oportunidades de estimular sua criatividade e promover a interação com outras crianças, além de serem desafiadores para a aquisição de novas aprendizagens e experiências a partir do contato com o outro e da mediação do professor.

Neste processo, é de fundamental importância que a criança tenha a seu dispor espaço e tempo disponível para brincar. É importante deixar a criança com tempo livre para brincar com o que lhe dá prazer, sem lhe impor as brincadeiras, mas deixá-la criar suas próprias, de maneira espontânea, pois desta forma estará desenvolvendo sua criatividade de maneira prazerosa. É por isso que a organização da rotina e do ambiente são aspectos importantes a considerar na Educação Infantil.

Nas instituições de educação infantil, é comum ouvirmos o termo rotina como algo importante para a vida da criança, os professores definem uma rotina com o intuito de desenvolver a autonomia da criança. No entanto, nos estudos de Barbosa (2006, p. 39), percebemos que a rotina pode tornar-se algo alienante, dependendo da forma como é conduzida,

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos, quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir os gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado.

Em muitos casos, as rotinas encontradas nas práticas pedagógicas tornam-se indiscutíveis, pois elas simplesmente fazem parte do dia a dia da instituição. É como se estivessem intrínsecas ao fazer educacional e não necessitassem de uma discussão mais elaborada sobre sua verdadeira função. Assim, acabam sendo repetidas diariamente de uma maneira mecânica por todos os sujeitos envolvidos e nem sequer são analisadas ou discutidas em encontros de planejamento (BARBOSA, 2006).

Outro documento que também faz referência à rotina na educação infantil é o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Encontramos neste documento a seguinte afirmação:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, V.1, 1998, p. 54).

Neste contexto, a rotina torna-se uma prática dinamizadora quando é organizada e planejada de maneira a contemplar as necessidades do grupo de crianças ao qual o planejamento está voltado, sendo fundamental haver uma flexibilização de acordo com as especificidades de cada criança.

Para Oliveira (2005, p. 76)

O estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a rotina, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis, planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de fatos que serão obrigatoriamente cumpridos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obedientemente da mesma.

A partir das ideias da autora, podemos perceber que a rotina na educação infantil é uma prática importante na sequência de atividades diárias, mas que para

que ela tenha um significado para a criança, deve ser planejada levando em consideração que serão desenvolvidas com sujeitos ativos nesse processo e não meros espectadores que estão na instituição apenas para cumprir tarefas previamente programadas pelo professor.

Para que a rotina não se torne algo desenvolvido de maneira mecânica, todas as atividades devem ser planejadas diariamente, contando com a participação ativa das crianças envolvidas, garantindo que as mesmas desenvolvam e construam noções de tempo e espaço, possibilitando também a compreensão do modo como as relações sociais são organizadas e permitindo uma maior interação social. (BARBOSA; HORN, 2001).

Tal como na rotina, o ambiente também deve ser pensado para promover a autonomia, a criatividade e o bem estar da criança. O meio tem uma importância significativa para a criança, bem como o grupo no qual ela está inserida, os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e ao mesmo tempo acolhedores, visando uma melhor interação entre elas e delas com os adultos. (HORN, 2004). Os espaços de educação infantil estão impregnados de vínculos afetivos onde o papel do professor é fazer a mediação da compreensão e interpretação deste mundo pela criança, podendo através de observações e interações, ampliar seu conhecimento de mundo.

Horn (2004, p.15) defende que:

[...] não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências.

Sendo assim, os espaços de educação infantil são permeados de sentimentos e emoções. Neles as crianças fazem suas primeiras descobertas para além do ambiente doméstico, por meio da interação com outros sujeitos. Esses espaços são constituídos de relações educativas que envolvem diversos aspectos como as emoções, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudo, tudo

isso num ambiente onde o respeito pelas diferenças tende a ser uma presença constante (BARBOSA, 2006, p. 25).

É importante percebermos que os espaços das instituições de educação infantil, não podem ser vistos como um pano de fundo, mas como algo característico e pertinente à ação pedagógica; a sala de atividades não pode ser vista como propriedade do educador, mas precisa ser pensada e organizada com a participação ativa de todos os seus integrantes. Tudo o que dela fizer parte deve ter um significado para a criança, lembrando que uma organização adequada dos espaços e materiais disponíveis na sala pode ser um fator decisivo na construção intelectual e social da criança, bem como de sua autonomia (BARBOSA; HORN, 2001).

Para Horn (2004, p. 37), as instituições de educação infantil, são espaços que devem ser povoados com cores, com objetos, com distribuição de móveis:

Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos em uma construção solidária, fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores. O que se observa via de regra, é que os professores se apoderam dos espaços, decorando-os e organizando-os a partir de uma visão centralizadora na prática pedagógica, excluindo as crianças disso (HORN, 2004, p. 37).

No mesmo estudo, a autora ainda faz referência às decorações existentes nas turmas de educação infantil, cujas paredes são decoradas pelo professor com personagens infantis, colados nas paredes, sem nenhuma interferência das crianças, ou seja, as decorações até podem ser bonitas, mas sem nenhum significado para a criança. A autora afirma também que este procedimento pode acarretar uma infantilização no processo de aprendizagem, como se as crianças não fossem capazes de interagir e aprender com outros enredos, e como se não tivessem vontade própria.

Neste contexto, é importante ressaltar a importância do professor para o desenvolvimento infantil, seu papel é fundamental em todos os aspectos, desde a organização dos espaços, o tempo, as atividades programadas até as brincadeiras que se fazem presentes nestes espaços, todos estes elementos devem ser pensadas tendo em vista o foco principal de seu trabalho, que é o desenvolvimento integral da criança. O professor deve levar em consideração que a criança é parte integrante deste processo e como tal, deve ser vista como um ser ativo, onde suas vontades e necessidades precisam ser analisadas e consideradas pelo adulto.

4 O TRABALHO DAS PROFESSORAS DE EI: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

4.1 O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

O estudo das representações sociais tem sido desenvolvido por vários autores como Jodelet, Abric, Flament, Doise, Alves-Mazzotti, Madeira, Sá entre outros, mas quem inaugurou a Teoria das Representações Sociais, foi o psicólogo francês Serge Moscovici em 1961, com o lançamento de sua obra *La psychanalyse, son image et son public*, traduzido no Brasil com o título *Representação Social da Psicanálise*. Nesta obra, o autor divulga os resultados de sua tese de doutorado, que foi realizada na França com o objetivo de investigar as representações que a sociedade francesa tinha sobre a psicanálise. Buscava, assim, estudar cientificamente o senso comum. Desde então, o assunto vem sendo discutido, analisado e até mesmo criticado no cenário acadêmico, mas é importante salientar que o tema está cada vez mais presente nos trabalhos científicos (CORREIA, 2012).

A conceituação de representações sociais, por Moscovici, se inspira no conceito de representações coletivas, elaborado por Durkheim (1858 - 1917), que entendia as representações coletivas como uma forma de compreensão coletiva e tinha como ambição compreender a sociedade em todas as suas dimensões, acreditando na prioridade da sociedade sobre o indivíduo.

Durkheim acreditava em dois tipos de representações: *individuais* que têm como base a consciência de cada sujeito, e as *coletivas*, que são mais amplas e homogêneas, partilhadas por todos os membros do grupo, têm a função de prepará-los a pensar e agir de maneira coletiva. Esta representação é transmitida de uma geração à outra, reproduzindo o modo de pensar e agir das pessoas de um mesmo grupo (MOSCOVICI, 2001).

O conceito de representações coletivas proposto por Durkheim mostra-se bastante estático, não se adequando ao estudo das sociedades modernas que estão em constante e rápida transformação. Além disso, nas sociedades atuais há uma intensa circulação de conhecimentos científicos que são rapidamente difundidos pelos meios de comunicação e internet e dos quais as pessoas vão se apropriando de acordo com sua compreensão, de tal forma que passam a fazer parte das conversas diárias, sendo modificados nessas trocas informais. Essa penetração dos

conhecimentos científicos no senso comum não acontecia na época em que Durkheim cunhou o conceito de representações coletivas, por isso este não dá conta dessas especificidades.

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

As representações sociais possuem um caráter mais dinâmico, sendo entendidas como um fenômeno onde as duas dimensões individuais e coletivas estão interligadas. Elas entram no mundo em que nós habitamos, circulam na mídia que escutamos, lemos e vemos, são sustentadas pela influência da comunicação, constituem a realidade de nossas vidas e servem como ligação entre os indivíduos. Não são criadas por um indivíduo isoladamente, mas sim por pessoas e grupos através da comunicação e da cooperação ocorrida entre os sujeitos (MOSCOVICI, 2012).

Para Moscovici, as representações sociais devem ser vistas como:

[...] uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair o sentido do mundo e introduzir nele ordem, e percepções, que reproduzam o mundo de forma significativa (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

As representações sociais são valores, ideias ou conceitos compartilhados num determinado grupo, que possuem uma lógica e uma linguagem particulares, que definem uma forma de comunicação pelos indivíduos desse mesmo grupo, por isso, não devem ser consideradas apenas como meras opiniões ou imagens, mas sim como teorias coletivas (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

A comunicação tem grande influência no processo de geração e transformação das representações sociais e é um dos principais meios que estabelece associações que ligam um sujeito a outro. As representações entram no mundo comum em que habitamos e circulam na mídia (MOSCOVICI, 2012).

Para Alves-Mazzotti (2008), novas representações são produzidas e comunicadas nas interações diárias que fazemos em nosso trabalho, em casa ou

com amigos. Destas interações e trocas de ideias surgem novos “universos consensuais” que passam a fazer parte desse universo, não mais como opiniões, mas como teorias do senso comum. Os sujeitos exprimem em suas representações o sentido que dão à sua experiência social, projetando valores e aspirações sociais.

Para a psicologia social, o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas interagem entre si, no mundo onde os interesses humanos e as frustrações se encontram. Esses interesses mudam com o passar do tempo e essa mudança pode gerar novas formas de comunicação e, conseqüentemente, novas representações (MOSCOVICI, 2012).

O autor afirma ainda que:

[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais [...] (MOSCOVICI, 2012, p. 45)

As representações que os indivíduos possuem sobre determinados assuntos influenciam diretamente seu modo de pensar e agir no meio em que vivem. Essas representações é que determinam o modo como educam seus filhos, como planejam seu futuro, enfim todas as decisões que devem tomar no dia a dia são embasadas nas representações que cada indivíduo possui. A ciência serve como alimento para esse pensamento (MOSCOVICI, 2012).

Para Jodelet (2001), as representações sociais nos ajudam a definir e compreender os diferentes aspectos da vida diária, a tomar decisões e nos posicionar frente aos acontecimentos de forma defensiva. É possível observá-las em múltiplas ocasiões, como nos discursos trazidos pelas mensagens midiáticas. A autora também ressalta que a falta de informações e incertezas da ciência sobre determinados assuntos favorecem o surgimento das representações sociais que vão circular de boca em boca.

Jodelet (2001) caracteriza as representações sociais como

[...] 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. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é

diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 22).

Em suas análises, a autora deixa claro que as representações não são conhecimentos científicos, mas constituem um objeto de estudo relevante para a Ciência, devido a sua importância na vida social, como possibilitadoras de processos cognitivos e devido às interações que favorecem no meio social.

Moscovici (2011, p. 71) evidencia que existem dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem. A objetivação seria uma operação formadora de imagens, o processo no qual as noções abstratas são transformadas em algo concreto. Nas palavras do próprio autor, objetivar é transformar um conceito abstrato em uma imagem real.

Encontramos também o conceito de objetivação nos estudos de Alves-Mazzotti (2000, p. 60) que afirma que:

A objetivação consiste na transformação de um conceito ou ideia em algo concreto. Nesse processo, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais [...] e, sobretudo, de critérios normativos [...] de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível do objeto da representação. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo.

Moscovici (2011) afirma que a objetivação une a ideia do não familiar com a realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade. Neste cenário surgem novas formas de representar o desconhecido que se fazem necessárias para nossa vida social. Para nosso estudo consideramos importante tratar, mesmo que superficialmente, da ideia de ancoragem.

Para definirmos o conceito de ancoragem, nos reportamos aos estudos de Spink (1993, p. 306) que conceitua da seguinte forma:

A ancoragem refere-se a inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes. Moscovici (1978) a concebe como um processo de domesticação da novidade sob a pressão dos valores do grupo, transformando-a em um saber capaz de influenciar.

No processo de ancoragem, recorreremos ao que é familiar para fazer uma transformação do que é novidade, utilizando classes/esquemas já existentes e

ampliando-os para incluir as novas informações. Trata-se de um processo de categorização.

Jodelet (2001, p. 39), afirma ainda que:

A naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros. De outra parte, a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade.

Assim, a ancoragem serve para instrumentalizar um saber, dando-lhe um valor significativo e funcional para a compreensão e gestão do cotidiano, dando continuidade ao processo de objetivação (JODELET, 2001).

4.2 ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Buscar a garantia de que um ou mais grupos sociais compartilham a mesma representação social é uma tarefa desenvolvida por Moscovici. Esse trabalho foi evoluindo e sendo estudado por um grupo de pensadores do sul da França que teve como seu principal expoente, Jean Claude Abric. Este grupo de pensadores que ora se envolve no desenvolvimento da teoria sobre a estrutura das representações sociais é conhecido como “Grupo do Midi”.

Tanto para a Abric (2001) como para Moscovici (2012) a representação social é uma cadeia de opiniões e crenças que se estruturam em torno de um eixo central que, por sua vez, se relaciona de forma comprometida como um objeto determinado. Para estes autores apenas o centro da representação é permanente e, o que se constrói no seu entorno é contingencial tendo em vista que varia de acordo com uma série de relações que se estabelecem no contexto social onde se dá a representação.

Para Abric, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, formado por um ou mais elementos que dão significados a esta representação.

O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança. Uma representação é suscetível de evoluir e de se transformar superficialmente por uma mudança do sentido ou da natureza de seus elementos periféricos (ABRIC, 2001, p.163).

Segundo Abric o sistema periférico se estabelece de forma contingencial porque é produto das interações dos indivíduos com o contexto. Na maioria das vezes ele, o sistema periférico, se permite a transformação e a reconstrução o que, em alguma medida, pode se distanciar dos conceitos do eixo central que são necessários e definidores.

Quando se trata da necessidade e da definição que o eixo ou núcleo central dá ao objeto também se garante que a representação tem sua coerência e referência ao objeto testada pelos conceitos do núcleo, uma vez que, são esses conceitos que definem o objeto e são necessários para que, partindo deles, se construa a representação social com sua contingência própria, mas não incoerente.

Diante do exposto, encontrar o núcleo necessário e definidor da representação permite também avaliar as representações sociais, de dois ou mais grupos, sobre o mesmo objeto e, sobre elas, se poderá sistematizar e compreender se fazem parte do mesmo objeto, logo, são a mesma representação.

Abric (1994) traduz as relações e definições sobre a estrutura das representações afirmando a existência de um núcleo central e de um sistema periférico utilizando o seguinte esquema:

Quadro 1 - Características e funções do sistema central e do sistema periférico das representações sociais

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e a história do grupo	Permite a relação das experiências e histórias individuais
Define a homogeneidade do grupo uma vez que é consensual	Admite todas as construções heterogêneas do grupo
É estável e resistente a mudança	Flexível, permite as contradições e transforma-se
Ligado ao contexto histórico e pouco influenciado pelo contexto imediato	Descomprometido com a história e produzido dos contextos imediatos
Tem como função gerar a significação representação e determina sua organização	Tem como função proteger o núcleo e adaptar-se a realidade concreta e imediata

Fonte: ABRIC, 1994 b, p.80 *apud* SÁ, 1996, p. 74.

A flexibilidade do sistema periférico não é suficiente para marginalizá-lo tendo em vista que este, por sua vez, funciona como proteção do núcleo permitindo que a contingência da representação e dos conceitos se instale produzida por realidades e contextos imediatos, mas não permite que o núcleo seja alterado e desconectado de seu verdadeiro papel diante da definição do objeto.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS EM RS REALIZADOS NO BRASIL

Nesta parte de nosso trabalho temos como finalidade rever alguns estudos realizados na área da educação infantil, que utilizam como referencial a teoria das representações sociais. Para tanto, fizemos um levantamento de dados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Estudos de Ensino Superior (CAPES)¹¹, e encontramos 53 trabalhos. A partir do estudo dos mesmos, selecionamos 10 como mais relevantes para nossa pesquisa, sendo que destes 3 são teses de doutorado e 9 dissertações de mestrado. O termo utilizado para alinhar esta busca, na base de dados citada, foi *educação infantil e representações sociais dos professores*. A finalidade deste levantamento de dados é compreender, partindo das pesquisas já existentes, o trabalho realizado pelas professoras de educação infantil, e perceber quais são as representações sociais que permeiam seu próprio trabalho.

Como já foi mencionado na introdução de nossa pesquisa, os estudos realizados pela Pétala de Educação Infantil do Ciers, mostraram que, alguns professores de pré-escola procuram diferenciar-se dos professores que atuam em creches. Santos (2011) percebeu em suas análises sobre as respostas de professoras que atuam em creches, que há uma cisão implícita relacionada ao tipo de contexto, sendo atribuída à creche a função de cuidar e à pré-escola a função de educar. Alguns dados encontrados por Siqueira (2011) indicam uma transição das representações sociais dos professores de educação infantil. Correia (2012) relatou em sua pesquisa que os professores percebem o brincar como um recurso para a aprendizagem e não valorizam o brincar como um fim em si mesmo, ou seja, como

¹¹ Ambiente que fornece informações sobre teses e dissertações defendidas a partir de 1987 junto a programas de pós-graduação do país.

uma atividade característica da criança e essencial para o seu desenvolvimento, como já mostramos em nosso trabalho.

Apresentamos um resumo dos trabalhos que apontamos anteriormente:

Quadro 2 - Distribuição das pesquisas selecionadas

ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	ORIENTADOR (A)	UNIVERSIDADE
2007	Tércia Millnitz Demathé	A representação Social sobre a infância: Um estudo com as professoras de Educação Infantil do município de Corupá	Caracterizar as representações sociais sobre a infância das professoras de educação infantil do município de Corupá – SC	Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro	UNIVALI
2007	Ana Paula dos Santos Monteiro	Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho	Investigar como professores de educação infantil representam seu próprio trabalho, partindo de um trabalho de distinção e comparação das representações dos docentes que atuam com crianças em idade de creche e de pré-escola.	Alda Judith Alves-Mazzotti	Universidade Estácio de Sá
2011	Carla Manuella de Oliveira Santos	Representações sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL	Investigar quais os possíveis conteúdos e estrutura das representações sociais que professoras de crianças de até três anos elaboram e partilham acerca do trabalho docente	Lenira Haddad	Universidade Federal de Alagoas
2011	Patrícia Gomes de Siqueira	Representações Sociais sobre o trabalho do professor de Educação Infantil: um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de educação de Maceió	Identificar as representações sociais dos professores de pré-escola da rede municipal de educação de Maceió sobre o seu próprio trabalho.	Lenira Haddad	Universidade Federal de Alagoas
2011	Luisa de Marillac Ramos Soares	Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da Educação Infantil da cidade de Campina Grande - PB	Identificar as representações sociais do ser professor da educação infantil das redes públicas, municipal e estadual, de Campina Grande – PB, e detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível habitus professoral dos docentes da	Moysés Domingos Sobrinho	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

			educação infantil que estariam na base da construção dessa representação		
2011	José Edilmar de Sousa	Por acaso existem homens professores de Educação Infantil? Um estudo de casos múltiplos em Representações Sociais	Investigar como se dá o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de educação infantil	Silvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará
2011	Elenice de Brito Teixeira Silva	Condição docente na educação infantil: representações do presente	Interpretar as representações da prática pedagógica exercida por cinco professoras e um professor de educação infantil do município de Ilhéus – BA	João Valdir de Alves Souza	Universidade Federal de Minas Gerais
2011	Sinara Almeida da Costa	NA ILHA DE LIA, NO BARCO DE ROSA:” o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil	Analisar as interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de três anos em uma creche pública municipal de Fortaleza, focalizando a interferência dessas interações no processo de individuação das crianças	Silvia Helena Vieira Cruz	Universidade Federal do Ceará
2012	Maysa Silva Araujo Correia	Representações sociais sobre o brincar: um estudo com professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió	Analisar os elementos constituintes das representações sociais sobre o brincar de professores de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió, buscando-se compreender como essas representações impregnam as práticas educativas desses profissionais.	Lenira Haddad	Universidade Federal de Alagoas
2012	Suely Soares da Nóbrega	Representações sociais sobre a docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores	Analisar as Representações Sociais sobre a docência na Educação Infantil dos futuros pedagogos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Caicó	Adelaide Alves Dias	Universidade Federal da Paraíba
2012	Jaqueline Cristina Massucato	Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na Educação Infantil	Investigar o papel da formação de futuras professoras de educação infantil na reconstrução de suas representações sociais sobre sua profissão	Heloiisa Helena Oliveira de Azevedo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas

2012	Germana Albuquerque Torres	Representação social da Educação Infantil: a percepção dos professores	Identificar a partir dos discursos dos professores investigados suas representações sociais sobre a educação infantil	Tereza Glauca Rocha Matos	Fundação Edson Queiroz – Universidade de Fortaleza
------	----------------------------	--	---	---------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os estudos que selecionamos que listamos anteriormente, apresentam relevância e conexão com nosso trabalho, assim, buscamos identificar alguns pontos convergentes de tais pesquisas para construir uma possibilidade de diálogo entre o nosso estudo e os estudos relacionados. Estes trabalhos trazem discussões e análises que são pertinentes à área de pesquisa e investigação das representações sociais sobre o trabalho docente na educação infantil. Lembramos que os estudos de Santos (2011), Siqueira (2011), Correia (2012) e Demathé (2007), fazem parte da pétala de Educação Infantil do CIERS, Centro de pesquisa já referido, que se dedica a pesquisa na área. Além destes, percebemos que a partir de 2011, outros estudos relacionados ao nosso tema de pesquisa estão sendo desenvolvidos, assim consideramos relevante relatar alguns destes estudos para complementar a nossa investigação.

Esta temática envolve os estudos de Monteiro (2007) sob o tema *Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho*, de Siqueira (2011) intitulado *Representações Sociais sobre o trabalho do professor de Educação Infantil: um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de educação de Maceió*, de Correia (2012) conhecido como *Representações sociais sobre o brincar: um estudo com professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió*, de Nóbrega (2012) escrito sob o tema *Representações sociais sobre a docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores*, de Ramos (2011) intitulado *Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da Educação Infantil da cidade de Campina Grande - PB* e de Santos (2011) nominado pelo autor como *Representações sociais sobre o trabalho dos professores de educação infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL*.

Como os estudos que fazem parte da pétala de Educação Infantil do CIERS, já foram citados e explicados em nossa introdução, optamos em relatar aqui apenas

os estudos que não fazem parte deste grupo, mas que apresentam importantes considerações sobre o assunto por nós analisado.

Destes anteriormente nominados pode-se destacar o estudo de Monteiro (2007) que procurou investigar como professores de educação infantil representam seu próprio trabalho, partindo de um trabalho de distinção e comparação das representações dos docentes que atuam com crianças em idade de creche e de pré-escola. Esta pesquisa, assim como a nossa, também investigou as representações sociais existentes entre os professores de creche e pré-escola.

Monteiro (2007) adotou duas estratégias metodológicas para sua pesquisa: o teste de livre evocação de palavras com as *expressões professor de creche e professor de pré-escola* e um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos participantes se constituiu de um grupo de 50 professores da educação infantil, sendo que destes, 25 trabalhavam com crianças em idade de creche e 25 trabalhavam com crianças em idade de pré-escola. Neste estudo, a autora percebeu que a representação social do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho ainda não tem uma unidade formada entre o cuidar e o educar, pois o professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria professores da creche, nem situa este colega como um igual. O professor de creche, por sua vez, não tem, ou não deixa ver, parâmetros que o aproximariam do de pré-escola.

Costa (2011), ao desenvolver sua tese de doutorado, traçou como objetivo analisar as interações estabelecidas entre a professora e um grupo de crianças de três anos em uma creche pública municipal de Fortaleza, focalizando a interferência dessas interações no processo de individuação das crianças. A metodologia utilizada neste estudo consistiu em observação do cotidiano do grupo investigado e duas entrevistas realizadas com a professora. As análises realizadas pela autora mostraram que a professora detém-se muito às atividades pedagógicas e ao desenvolvimento intelectual das crianças, não contemplando os aspectos afetivo, psicomotor e social em seu planejamento, demonstrando ainda a preocupação de disciplinar as crianças, apresentando assim uma prática autoritária e pouco interativa. A autora constatou também que a prática da professora não possibilita a participação das crianças na escolha das atividades e também a professora não dá muita atenção às falas das crianças. As análises mostraram, ainda, indícios do quanto os espaços da creche e materiais podem influenciar as interações entre a

professora e as crianças, mas evidenciaram que, diante de representações arraigadas sobre o seu papel, a docente não percebe esses elementos como importantes para o seu trabalho.

A pesquisa realizada por Silva (2011) buscou “interpretar as representações da prática pedagógica exercida por cinco professoras e um professor de educação infantil do município de Ilhéus – BA”, partindo do pressuposto de que existe um conjunto de discussões que auxiliam na construção das representações sobre a prática docente. São discursos encontrados no cotidiano que muitas vezes estão respaldados por concepções religiosas ou políticas que ajudam a construir a identidade do ser docente. A autora concluiu que os sujeitos investigados viveram um momento de ascensão familiar ao ingressarem na carreira do magistério, mas que na atualidade, vivem um momento de desprestígio profissional, tanto econômico quanto social. Outro aspecto levantado pela autora, através das falas dos sujeitos, é de que a educação infantil é uma prática feminina e considerada mais especificamente como uma função de proteção e cuidado das crianças pequenas.

Os estudos de Torres (2012) tiveram como objetivo identificar a partir dos discursos dos professores investigados suas representações sociais sobre a educação infantil. Para isso, a metodologia utilizada pela autora foi de análise qualitativa, realizada por meio de entrevistas com os oito sujeitos participantes, sendo que desses, quatro atuam em escola pública e quatro atuam na rede privada de ensino. Torres (2012) concluiu que os professores possuem uma representação de que a educação infantil é uma área que está sendo mais valorizada nos últimos tempos e consideram uma etapa fundamental para o desenvolvimento infantil, também percebeu que há um engajamento de tais professores na construção de uma educação infantil de melhor qualidade.

O trabalho de Massucato (2012) procurou investigar o papel da formação de futuras professoras de educação infantil na reconstrução de suas representações sociais sobre sua profissão. A técnica de coleta de dados foi a aplicação de 57 questionários aplicados a alunos ingressantes e 46 a alunos concluintes de um curso de pedagogia de uma universidade particular do estado de São Paulo, dentre estes, foram selecionadas cinco alunas concluintes que participaram de uma entrevista semiestruturada. A partir dos resultados encontrados em sua pesquisa, Massucato (2012) percebeu que o curso de formação parece ter contribuído para o reconhecimento do professor de educação infantil pertencente à categoria

profissional de professor, sendo que este possui saberes específicos para a sua atuação profissional e, portanto, necessita ser reconhecido profissional e socialmente. O curso de formação para professores de educação infantil, contribuiu também para a revisão de conceitos e representações que muitas vezes interferem na prática pedagógica.

A pesquisa desenvolvida por Sousa (2011) teve como objetivo investigar como se dá o ingresso e a trajetória de homens professores em duas instituições de educação infantil. A metodologia utilizada pelo autor foi de análise documental, observações e entrevistas. O estudo se pauta na Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici e sistematizada por Denise Jodelet e as Teorias/Estudo de Gênero. Como resultado de sua pesquisa, Sousa (2012) constatou diferenças e semelhanças entre as duas instituições pesquisadas no que se refere ao ingresso e a trajetória dos professores em tais instituições. Foi possível perceber que há uma representação social da educação infantil como uma fase preparatória para outras etapas da educação básica, fazendo que a aceitação do trabalho do professor pela comunidade seja influenciada pela satisfação ou não com o trabalho do professor. Outra representação encontrada nesta pesquisa é de que o trabalho de professora de educação infantil deve ser exercido por mulheres, pois estas tem mais jeito para lidar com crianças pequenas.

Encontramos ainda em nossa investigação os estudos de Soares (2011) que apresentam como objetivo identificar as representações sociais do ser professor da educação infantil das redes públicas, municipal e estadual, de Campina Grande – PB, e detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus professoral* dos docentes da educação infantil que estariam na base da construção dessa representação. Os participantes desta pesquisa foram 199 professoras de creches e pré-escolas municipais e 109 professoras da rede estadual. A metodologia adotada nesta pesquisa foi a de observação do cotidiano das professoras, entrevista semiestruturada, associações livres de palavras com a expressão indutora *ser professora de educação infantil*, além de um questionário semiestruturado. Soares (2011) constatou a existência de uma única representação social compartilhada pelos sujeitos participantes, embora seu conteúdo estruture-se de modo diferenciado. Para os professores da rede municipal, a centralidade do conteúdo dá-se pelos elementos *compromisso, dedicação, responsabilidade, gratificante*. Já para os professores estaduais, a centralidade gira em torno dos elementos *amor,*

paciência, gratificante e responsabilidade. A autora concluiu em sua pesquisa que para a comunidade investigada, ser professora de educação infantil, constitui-se na prática do educar e do cuidar.

A pesquisa de Nóbrega (2012) objetiva analisar as Representações Sociais sobre a docência na Educação Infantil dos futuros pedagogos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em Caicó. A autora tem como fundamentação a Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Os participantes da pesquisa foram 118 alunos do curso de pedagogia matriculados no primeiro, terceiro, quinto, sétimo e nono período. As técnicas utilizadas para a análise de dados foram a Técnica de Associação Livre de Palavras com a expressão *docência na educação infantil*; além de uma entrevista semiestruturada. Nóbrega (2012) concluiu que as representações sociais dos futuros professores de educação infantil, permeiam o compromisso com a educação de crianças pequenas e a própria formação docente, além de reconhecerem a importância da articulação entre o brincar, o educar e o cuidar.

De todo o exposto o que se observa é que em larga medida a educação infantil é uma atividade desenvolvida, na sua maioria, por mulheres, fato que se verifica mesmo quando se leva em consideração o número de alunos em fase de formação inicial. Também é relevante considerar que as pesquisas apontam, em escala pequena, mas não despercebida, que os professores buscam maior reconhecimento profissional chegando, em alguns casos, a afirmar que o início de carreira foi um momento de valorização maior. Neste caso não se pode contextualizar no tempo quando se deu o início da carreira, mas pelos resultados da pesquisa é possível inferir que se trata de professores que atuam há, pelo menos, uma década aproximadamente.

É importante dizer que todas as pesquisas tratadas com alguma relevância nesta nossa atividade de apontar os caminhos que percorreram os trabalhos sobre representações sociais na educação infantil no país, canalizam em uma grande temática dicotômica, qual seja, o educar e o cuidar. Não raros os trabalhos apontam para resultados em que os participantes confundem a função de educar com a de cuidar e, também, em outras vezes os autores afirmam que os participantes educam, mas estão convencidos de que na primeira infância o que se deve mesmo fazer é cuidar.

Os trabalhos listados anteriormente fortalecem a nossa intrigante busca que é identificar, entre os participantes, qual a representação social que fazem sobre o seu próprio trabalho na educação infantil. Delinear o universo do educar e cuidar partindo daquilo que os professores e estudantes pensam e compreendem, foi a tarefa de muitos pesquisadores que nos antecederam e, agora, passa a ser a nossa também.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi realizada no município de Concórdia, localizado no Oeste de Santa Catarina que possui aproximadamente 72.000 habitantes e as informações a seguir foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação Concórdia.

A rede municipal de ensino do município tem como proposta de trabalho o materialismo histórico dialético, pautada na proposta de Freire e Vigotski, visando uma educação democrática.

Integram esta rede dezenove escolas básicas e cinco grupos escolares, que atendem alunos da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, além de dezenove CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil. Além disso, inclui nove escolas do campo, que atendem os cinco primeiros anos do ensino fundamental em classes unidocentes. Todos esses estabelecimentos atendem aproximadamente 8.500 crianças sob a responsabilidade de 823 professores, sendo que 233 são contratados em caráter temporário e 590 são efetivos.

O município em questão oferece, ainda, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos para atender as pessoas que não tiveram acesso à educação escolar básica na idade própria.

A educação infantil do município de Concórdia está vinculada ao sistema municipal de ensino (Secretaria Municipal de Educação), desde o ano de 1998, atendendo assim, a exigência da LDBEN 9394/96.

Atualmente, funcionam no município 19 Centros Municipais de Educação Infantil e, destes, dez unidades foram originadas das antigas creches comunitárias. As crianças atendidas nos CMEIs somam, hoje, o total de 2.170 crianças sendo que 1.410 permanecem na instituição em período integral, de acordo com a necessidade das famílias. As turmas de educação infantil (pré-escola) que funcionam nas escolas atendem o total de 1.185 crianças, em turnos de quatro horas.

O quadro de professoras de educação infantil, atualmente, atinge o número de 150, sendo que, destas, 88 são lotadas nos CMEIs e 62 são professoras que atuam nas escolas com turmas de pré-escola. Nos CMEIs, além das professoras, atuam também mais 130 auxiliares com formação mínima de curso de magistério e 95 estagiárias que, para esta função, devem estar cursando o ensino médio (não necessariamente o magistério). Há também, no quadro de profissionais de educação

infantil, 8 professoras auxiliares que trabalham com as crianças portadoras de deficiência.

Através de análise de alguns documentos encontrados nas instituições e outros fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, foi possível fazer uma breve linha histórica sobre como cada instituição foi se consolidando ao longo do tempo. Também temos como referência para esse levantamento histórico a pesquisa realizada por Cavasin (2008). O trabalho de identificação do histórico das instituições está reunido e sistematizado em documento no Apêndice de nosso trabalho para que, assim, torne nosso texto mais objetivo, sistemático e comprometido com o objetivo proposto.

Vale dizer aqui que as primeiras creches comunitárias municipais surgiram em Concórdia no ano de 1987, eram localizadas nos bairros mais distantes do centro da cidade ou nos bairros onde residia o maior número de mães trabalhadoras.

Com as novas exigências da legislação, no ano de 1998, todas as creches existentes no município de Concórdia passaram a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação. As antigas creches comunitárias passaram a se chamar Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)¹².

5.1 QUESTÃO DE PESQUISA

O problema proposto para o desenvolvimento desta pesquisa nos remete a três questões:

1. Quais e como se organizam os conteúdos das RS das professoras dos CMEIs e das escolas sobre o seu trabalho na Educação Infantil?
2. As especificidades da Educação Infantil estão contempladas nas RS dessas professoras sobre seu trabalho? De que forma?

¹² O termo Centro de Educação Infantil foi sugerido para nomear as instituições que oferecem turmas de creche e de pré-escola "As instituições de educação infantil que mantêm, simultaneamente, o atendimento a crianças de zero a três anos em creche e de quatro a seis anos em pré-escola, constituirão centros de educação infantil, com denominação própria." SUBSÍDIOS PARA CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL vol. 1 p. 34-35.

3. Como se dão os processos de negociação de significados (ancoragem e objetivação) e quais as forças que contribuem para a manutenção das representações e as que sugerem possibilidades de mudança?

A partir das respostas a essas três questões será possível responder ao problema de pesquisa: as professoras de Educação Infantil, em exercício em escolas e em CMEIS, no município de Concórdia, têm diferentes representações sobre o seu trabalho? Em caso positivo, quais são essas diferenças?

A seguir apresentaremos os instrumentos utilizados e os procedimentos de aplicação e, logo em seguida a caracterização dos participantes, pois essa caracterização foi obtida com a aplicação de um dos instrumentos de pesquisa.

5.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa utiliza os mesmos instrumentos que foram utilizados em Maceió por Santos (2011), Siqueira (2011) e Correia (2012), o que, como já dissemos, permitirá algumas comparações que poderão enriquecer as discussões da área.

Os recursos metodológicos utilizados em nossa pesquisa são os mesmos utilizados na pesquisa original, sendo adaptada aos nossos sujeitos participantes que são todas as professoras de educação infantil do município de Concórdia.

Para a realização desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados:

- TALP (técnica de associação livre de palavras)
- Questionário Carta
- Questionário Perfil

Os três instrumentos acima referidos são uma adaptação dos instrumentos utilizados nas pesquisas com os estudantes e já foram utilizados pela equipe da UFAL, nos estudos de Santos (2011), Siqueira (2011) e Correia (2012). Foram revistos e atualizados, mas foram evitadas alterações que impedissem o confronto dos resultados obtidos nos diferentes estudos. Todos os instrumentos foram respondidos individualmente pelos sujeitos.

5.3 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS

5.3.1 TALP - técnica de associação livre de palavras

A TALP permite identificar os elementos que compõem o campo semântico de uma RS e como eles se organizam hierarquicamente.

Partindo da suposição que o trabalho da professora de EI é um objeto complexo, que, provavelmente, se delinea a partir de um sistema de representações de objetos correlatos, foram apresentadas as quatro palavras indutoras já utilizadas nos estudos anteriores: *creche*, *pré-escola*, *criança*, *professor* e *brincadeira*. Essas palavras foram escolhidas para que fosse possível verificar:

a) até que ponto os conteúdos induzidos pelas palavras *creche* e *pré-escola* expressam representações de duas instituições bastante diferenciadas ou se já é possível observar a integração dessas representações (considerando que, no Brasil, após a LDB de 1996, *creche* e *pré-escola* são denominações para dois níveis da Educação Infantil, diferenciados apenas pela idade das crianças – zero a três e quatro a cinco anos, respectivamente);

b) qual a representação de criança subjacente à representação do trabalho do professor de Educação Infantil, já que, tratando-se de um trabalho cuja essência é a interação com uma criança pequena, não é possível compreendê-lo a não ser em referência ao “outro” dessa interação;

c) se a palavra *professor*, ao ser apresentada depois das outras três já induz a evocação de elementos que traduzem a especificidade do trabalho do professor de crianças pequenas ou se esses elementos continuam ausentes.

d) se a palavra *brincadeira* remete os sujeitos a refletir sobre a importância do brincar para esta faixa etária.

As palavras indutoras foram apresentadas aos sujeitos logo após a assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido e foi solicitado que escrevessem as quatro palavras que primeiro lhes viessem à mente diante de cada palavra que ia sendo ditada pela pesquisadora.

Logo após a escrita das quatro palavras evocadas, solicitamos aos sujeitos que as classificassem por ordem decrescente de importância.

5.3.2 Questionário carta

Este instrumento foi assim denominado porque simula uma carta escrita pelo sujeito a um amigo que aspira a ser professor de educação infantil, esclarecendo aspectos de sua profissão. As perguntas, fechadas e abertas, vão sendo apresentadas de forma encadeada e serão respondidas pelos sujeitos, estabelecendo uma sequência lógica de informações sobre o seu trabalho.

Tal como os questionários aplicados nos outros estudos, ele é composto por quatro blocos e mais uma questão-síntese, aberta. O conteúdo das questões se manteve praticamente o mesmo, exceto no primeiro bloco (escolha do campo profissional) e no segundo (percepção do trabalho). No primeiro bloco, as questões foram direcionadas à escolha da profissão e do campo profissional (professora de crianças pequenas). No segundo foram acrescentadas duas questões sobre satisfação e duas sobre aspectos cansativos do trabalho.

A tabela a seguir mostra, sistematicamente, o conteúdo das questões que compõem este questionário:

Quadro 3 - Conteúdos do questionário carta

Questionário carta profissionais
Escolha do campo profissional: opção pelo campo de trabalho (1 e 5); visão do outro sobre essa opção (3 e 4); expectativas de permanência (7).
Imagem/percepção do trabalho: relativo à motivação (6), à satisfação (8, 10 e 12), às dificuldades (9) e aos aspectos cansativos (11a e 11b).
Imagem do campo profissional e do profissional: modelos de creche e de pré-escola (18) e imagem do profissional de acordo com o tipo de instituição (19, 20, 21, 22, 23 e 24).
Processos de profissionalização: fontes de informação/aprendizagem (2, 13 e 14), incluindo a dimensão gênero/maternidade (25), conteúdos da formação (15 e 16), tarefas (26) e expectativas sobre as competências do professor de educação infantil (27,28 e 29);
Síntese: conselho a um candidato a ser professor de educação infantil (30)

Fonte: Haddad e Cordeiro (2012).

Todos os dados produzidos das 26 questões foram organizados eletronicamente para permitir uma análise mais apurada do resultado do instrumento. Feito isso, percebeu-se que, para este estudo, algumas questões são

mais relevantes que outras e, considerando a ambição deste estudo optamos por selecionar os resultados de apenas 5 perguntas que são as seguintes:

Quadro 4 - Questões analisadas

Questão 19	Uma má professora de creche é aquela que:
Questão 20	Uma boa professora de creche é aquela que:
Questão 21	Uma má professora de pré-escola é aquela que:
Questão 22	Uma boa professora de pré-escola é aquela que:
Questão 23	Pensando na minha atuação como professora de (creche ou pré-escola) considero que devo desempenhar algumas tarefas

Fonte: Elaborado pela Autora.

A escolha das questões acima relacionadas justifica-se pelo fato de que elas contém as informações que consideramos mais pertinentes e que possuem maiores informações acerca de nosso objeto de pesquisa.

5.3.3 Questionário perfil

Consideramos que, enquanto exerce seu trabalho, a professora é a responsável pela criança e um dos aspectos que definem sua prática é a maneira como ela percebe/representa esta criança e o seu papel na interação com ela, o que está intimamente relacionado à suas inserções sociais, à sua formação e também às experiências vividas durante a trajetória profissional. Assim, o questionário perfil foi pensado para que fossem obtidas informações sobre esses aspectos do perfil da professora, para que, nas análises, eles pudessem ser levados em consideração.

O questionário perfil é composto pelos seguintes blocos:

- informações sociodemográficas (questões 10 a 19)
- Formação profissional (20 e 21).
- experiência profissional (situação atual questões 1 a 9 e 22) e experiência anterior (questões 20, 21 e 23).

5.4 APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Antes de mais nada solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação - SEMED a autorização para realização da pesquisa e a solicitação para que fosse reservada uma hora de atividade do professor para aplicação dos instrumentos. O projeto de pesquisa foi então submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS para aprovação.

Após ter sido autorizada a coleta de dados pelo CEP e definidos os horários e locais de aplicação junto à SEMED, todos os instrumentos foram aplicados às professoras aproveitando um momento de hora de atividade das mesmas, ou em outros casos num horário definido previamente junto à coordenação das instituições. Em alguns Cmeis, foi possível realizar a aplicação dos questionários com todas as professoras ao mesmo tempo, nos momentos de formação ou em um horário organizado pelas coordenadoras. Quando isso não era possível devido à organização da rotina, os questionários foram aplicados individualmente. Todas as aplicações de questionários foram agendadas com antecedência. Nas escolas foram marcados horários individualmente com cada professora.

Em cada abordagem se tomou o cuidado de explicar a pesquisa e entregar às professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi lido em voz alta. Após a leitura, o Termo foi recolhido e os instrumentos entregues aos respondentes que concordaram em participar da pesquisa.

A primeira tarefa a ser realizada pelo respondente foi a TALP. Foram explicados os procedimentos e realizado o item de treino para que todas se certificassem de ter compreendido a técnica. Depois, cada palavra indutora foi apresentada somente após todos terem completado a ordenação das evocações induzidas pela palavra anterior. Quando todos os sujeitos terminaram de responder a TALP, foi apresentado o questionário carta e solicitado que cada um registrasse suas respostas. Nesta fase se permitia que conforme os respondentes terminavam esse instrumento, poderiam preencher o questionário-perfil. Cada sujeito que terminasse tinha que entregar os instrumentos preenchidos ao pesquisador.

Em alguns casos, as professoras levaram para casa o questionário perfil e algumas finalizaram em casa as últimas questões do questionário carta, pois esses instrumentos se tornaram extensos e nem sempre as professoras tinham tempo suficiente para respondê-los na instituição.

Para garantir o anonimato dos sujeitos, cada questionário foi identificado com um número, porém, os respondentes que quisessem ser contatados posteriormente para participarem de uma possível continuidade da pesquisa, poderiam identificar-se no campo específico do questionário-carta.

Algumas limitações foram observadas durante a aplicação dos instrumentos. O fato do questionário ser extenso fez com que algumas professoras levassem os questionários para terminarem de responder em casa. Como consequência, alguns voltaram com respostas incompletas. Também se apresentou como uma fragilidade o fato de que algumas professoras recusaram-se a receber o questionário, alegando que tinham uma rotina muito estressante e não tinham tempo para mais uma tarefa.

5.5 PARTICIPANTES: CARACTERIZAÇÃO A PARTIR DO QUESTIONÁRIO PERFIL

Os participantes desta pesquisa atuam em dois espaços distintos, ou seja, parte atua nas pré-escolas que funcionam nas escolas da rede municipal de Concórdia, SC, e parte atua nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da mesma cidade. Todas as 150 professoras de educação infantil da rede municipal de Concórdia, foram convidadas para participar da pesquisa, porém apenas 97 concordaram em responder aos questionários. Dessas, 62 responderam enquanto professoras de CMEI e 35 enquanto professoras de pré-escola em escolas de EF, sendo que oito professoras de cada grupo trabalham em ambos os tipos de instituição, sendo em uma instituição em cada turno. A essas professoras foi solicitado que respondessem tendo em mente a instituição em que se encontravam na hora em que o questionário foi aplicado.

Na tabela abaixo, podemos observar o número de professoras participantes por turma, lembrando que o número de instituições participantes foram 18 CMEIs e 23 escolas, porém, a rede municipal como já dito anteriormente mantém 19 CMEIs e 24 escolas.

Quadro 5 – Professoras participantes por grupo

Professoras de CMEIS		Professoras de pré-escola	
Grupo I	13 professoras	Pré-escolar I	10 professoras
Grupo II	16 professoras	Pré-escolar II	14 professoras

Grupo III	13 professoras	Pré misto	11 professoras
Grupo IV	9 professoras		
Grupo V	11 professoras		
Total	62 professoras	Total	35 professoras

Fonte: Elaborada pela Autora.

Este instrumento foi aplicado em nossa pesquisa com o intuito de verificarmos o perfil das profissionais de educação infantil do município de Concórdia. O questionário foi aplicado pessoalmente pela pesquisadora em todos os casos, tarefa esta que objetivava orientar o participante antes, e não durante, sobre a ferramenta de pesquisa com objetivo de aumentar o aproveitamento das respostas para a pesquisa. Para realizarmos a análise das respostas, dividimos o questionário em três blocos assim definidos: informações sociodemográficas (questões 10 a 19); informações sobre a formação profissional (questões 20 e 21) e experiência profissional (questões 1 a 9, 22 e 23).

Lembramos que o número total de participantes da nossa pesquisa foi de 150 questionários aplicados, porém obtivemos a devolução de apenas 97 participantes, pelo que nossa análise ocorrerá sobre esse número.

5.5.1 Bloco 1: Informações sociodemográficas

No bloco 1 faremos a análise das questões sociodemográficas das profissionais participantes da pesquisa, ou seja, perguntas referentes a idade, estado civil, número de filhos, formação escolar dos pais, renda familiar e quantas pessoas residem na mesma residência.

Sobre as informações da questão **10**, que se refere ao local de trabalho, foram verificados os seguintes resultados: 53,2% das professoras dos CMEIs e 60% das professoras de pré-escola trabalham em outro turno e em outra instituição, assim distribuídas: 14 professoras dos CMEIs trabalham com outra turma de creche, 8 trabalham em escola com pré-escola e 11 professoras possuem outro tipo de trabalho. Em relação às professoras de pré-escola, percebemos que 8 trabalham em creche, 5 trabalham em outra instituição com outra turma de pré-escola e 8 possuem outro tipo de trabalho. Isso significa que 16 das 97 participantes trabalham em

CMEIs e em turmas de pré-escola dentro das escolas de EF, o que pode confundir suas respostas, mesmo considerando que lhes foi explicitamente solicitado para responderem enquanto professoras da instituição e da turma em que atuavam na hora da coleta de dados. Todas as que se encontravam nos CMEIs, identificaram-se como professoras de creche, mesmo as que trabalham com turmas de pré-escola.

Em relação à idade das professoras (**questão 11**), percebemos que 13 professoras que trabalham com turmas do grupo I nos CMEIs, possuem em média 36 anos, 15 professoras do grupo II, possuem em média 34 anos; no grupo III a média de idade das professoras (13 professoras) é de 35 anos; no grupo IV, a média de idade entre as professoras (10 professoras) é de 38 anos; no grupo V as professoras (11 professoras) possuem em média 36 anos. Os dados referentes a idade das professoras das escolas são os seguintes: 10 professoras de turmas de pré I, possuem em média 35 anos; 14 professoras de pré II possuem em média 40 anos; 11 professoras de pré misto possuem em média 39 anos. Assim, a idade das professoras não varia muito entre as turmas e entre os dois tipos de instituição (média entre 34 e 40 anos), apesar das professoras das turmas de pré II e pré misto serem um pouco mais velhas.

Como o verificado e comentado anteriormente quando listamos os trabalhos sobre representações sociais na educação infantil, nos deparamos como resultado de que todas as pessoas entrevistadas são mulheres (**questão 12**). Isto se dá por razões óbvias, a realidade local se equipara a outras realidades macro que, com o passar dos tempos, separaram esse nível de educação como uma atividade feminina.

A **questão 13** refere-se ao estado civil das participantes e as informações obtidas nos revelam que a maioria das respondentes é casada ou vive em união estável, sendo que o percentual maior de professoras casadas ou em união estável, encontra-se nos CMEIs (83,9%), enquanto que nas escolas esse número é de 74,3%.

Sobre a **questão 14**, que se refere a ter ou não filhos, 79% das professoras dos CMEIs e 81,2% das professoras das escolas são mães. Entretanto, atualmente, 68% das professoras dos CMEIs e 60% das professoras de escola convivem com crianças em casa, o que significa que parte das que são mães têm filhos adolescentes ou adultos.

Ao analisarmos a questão que se refere a quantidade de pessoas que moram na casa das entrevistadas (questão **16**), percebemos que a maioria (68% das professoras dos CMEIs e 60% das professoras de escola) compartilham sua residência com crianças e adultos. O percentual das professoras que vivem com adultos é maior na pré-escola (32,4%), do que nos CMEIs (27,4%). Em contraste, temos 4,8% das professoras dos CMEIs que vivem apenas com crianças contra 0,0% das professoras de pré-escola. Encontramos um número pequeno (cerca de 5%) das professoras tanto de CMEIs quanto de pré-escolas, que moram sozinhas.

Em relação à escolaridade do pai (questão **18**), obtivemos os seguintes resultados: os pais de cerca de 5% das professoras de ambas as instituições, nunca frequentaram a escola. Cerca de 83% das professoras tem apenas o ensino fundamental, 8% tem ensino médio e 3% possuem nível superior. Nesta questão obtivemos respostas semelhantes entre as duas instituições.

Na questão **19**, que trata sobre a escolaridade da mãe, encontramos os seguintes dados: apenas uma mãe nunca frequentou a escola. 85,5% das mães das professoras dos CMEIs e 89,5%, das mães das professoras da pré-escola frequentaram o ensino fundamental. Cerca de 9% possuem o ensino médio e apenas 4,8% das mães das professoras dos Cmeis e pré-escolas, tem nível superior.

Com os dados apresentados acima, percebemos que a quase totalidade das professoras de educação infantil do município de Concórdia, é a primeira geração das suas famílias a ter a formação superior. Esse fato deve ser considerado tendo em vista que nossa pesquisa ocorre em um município em que a oferta de cursos universitários de licenciatura não tem mais de 25 anos, ou seja, a grande maioria das entrevistadas são formadas por estes cursos. Atualmente, o município conta com outras possibilidades de estudo superior, público e privado, no próprio município ou em municípios próximos como é o caso de Erechim, Chapecó e Joaçaba. Reiteramos que estas oportunidades de estudo são recentes logo, nossas respondentes são a primeira geração familiar a terem curso superior tendo em vista que a geração que as antecedia não encontrava oportunidades e nem mesmo era motivada a buscá-las ou tinha condições econômicas para isso.

Acrescenta-se a estes argumentos o dado de que, em média, 80% dos pais e mães das participantes frequentaram apenas o ensino fundamental. Em um município onde o trabalho na indústria era o patamar mais elevado do cidadão, a

motivação para avançar nos estudos era pouca ou inexistente até porque, em muitos momentos da história, os principais empregadores locais recebiam a formação de pensamento crítico e autônomo que a escola pode produzir, sobretudo nos cursos de nível superior.

5.5.2 Bloco 2: formação profissional

A LDBEN n. 9.394, definiu que o cuidado e a educação de crianças de 0 a 6 anos deveria acontecer em creches e pré-escolas e seus professores teriam que possuir formação superior em educação, (ABBUD, 2011). Assim, ao observarmos as respostas da questão **20**, percebemos que todas as professoras da pré-escola são formadas em Pedagogia e, das professoras dos CMEIs, 3,3% declararam ter outra formação. Ainda na questão 20, no item que se refere à instituição de formação, temos os seguintes resultados: 44% das professoras dos CMEIs são formadas em cursos na modalidade presencial e 56% na modalidade à distância. Em relação às professoras de pré-escola, percebemos que 70,9% são formadas em cursos presenciais e 29,1% são formadas em cursos à distância. Na questão **21** que se refere à especialização, percebemos que 91% das professoras dos CMEIs e 100% das professoras das escolas possuem ou frequentam algum curso de especialização.

Portanto, todas as professoras têm formação superior e quase todas têm, pelo menos, um curso de especialização, sendo que um percentual maior das professoras das escolas é formada em cursos presenciais e tem curso de especialização. Este dado é relevante pois demonstra que as oportunidades de ingresso na carreira do magistério municipal, na educação infantil, recentemente tem se efetivado para cargos em CMEIs. Parece que o argumento não carrega nenhuma revelação, no entanto, quando bem observado, percebemos que os profissionais têm recorrido à realização da formação inicial em cursos à distância. Diante disso, o que se encontra na educação infantil da rede municipal é um grupo de mais tempo de atuação formado em cursos presenciais e, aqueles com menos tempo, oriundos de curso a distância.

Este fenômeno apontado entre a formação presencial e à distância, no município pesquisado, se dá em um contexto histórico muito claro. Durante algumas

décadas os cursos de licenciatura, inclusive Pedagogia, e outros cursos, eram oferecidos por apenas uma instituição privada, de caráter comunitário, com metodologia presencial. Por volta dos anos de 2004, uma primeira experiência de formação à distância instalou-se na cidade e, por motivos não identificados, priorizou a formação de professores. Este embate mercadológico levou ao fechamento dos cursos de licenciatura em caráter presencial. Atualmente, resistem os cursos presenciais de educação física, física e matemática, sendo que estes dois últimos são oferecidos por instituição pública federal e sofrem para manter as turmas abertas devido à baixa procura e interesse.

Relegada a formação de Pedagogia para as instituições privadas que oferecem cursos a distância, conforme demonstramos, uma evidência de que o grupo de professores, localmente, tende a ser a cada ano formado por professores egressos desta modalidade, fato que os dados que levantamos e apresentamos já apontam.

5.5.3 Bloco 3: Experiência Profissional

Sobre as questões relativas à experiência profissional, observamos os seguintes resultados: quanto ao tempo de atuação das professoras (questão **22**), apenas uma professora em cada tipo de instituição, tinha menos de um ano de experiência como professora de Educação Infantil. Nessa mesma questão foi possível perceber que a maioria das professoras (69% CMEIs e 68,4% pré-escola) tem mais de quatro anos de experiência na Educação Infantil, sendo que essa experiência pode ter sido como auxiliar de creche ou outro tipo de função exercida nos espaços educacionais investigados.

Com as respostas da questão **24**, percebemos que a maioria das professoras, (72,4% dos CMEIs e 71,6% das pré-escolas) são efetivas, mas ainda assim o número de profissionais contratados anualmente em caráter temporário é grande, o que, geralmente, é prejudicial ao trabalho pois resulta em uma alta rotatividade das professoras e, a cada ruptura de contrato, encerram-se compromissos, projetos e compromete-se a continuidade. Isto posto é preciso considerar que a rede tem problemas para garantir projetos de longo prazo de formação de professores, tendo em vista que chegam novas pessoas anualmente para o trabalho e que só aqueles

dedicados se engajam na proposta e os demais precisam ser alcançados em curto espaço de tempo tendo em vista que, ao findar o ano podem desvincular-se.

Ao analisarmos as respostas obtidas na questão **2**, referente à moradia, percebemos que a maioria (54,8%) das professoras de CMEIs, responderam que moram perto da instituição onde trabalham, ao contrário da maioria (57,1%) das professoras de pré-escola que responderam que moram longe de seus locais de trabalho. Entretanto, essa diferença não é significativa, pelo que podemos considerar que cerca de metade das professoras dos dois tipos de instituição mora longe do local de trabalho, o que pode ser prejudicial no que se refere às relações com os pais e a comunidade.

Não se pode garantir que o simples fato de residirem próximo às instituições onde trabalham aperfeiçoaria as relações com a comunidade local, no entanto, se pode inferir que este seria um aspecto favorável tendo em vista que os profissionais construiriam maior identidade com suas instituições e, por conseguinte, com seu trabalho e com aqueles que por ele são abrangidos.

Na questão 3, que se refere ao tempo de atuação de cada indivíduo na instituição, os resultados foram os seguintes:

Quadro 6 – Tempo de atuação na instituição

Tempo na instituição	Professoras de Cmeis	Professoras de pré-escola
Até 5 anos	75%	65,7%
De 5 a 8 anos	10%	8,5%
De 8 a 12 anos	15%	25,8%

Fonte: Elaborado pela Autora.

Em média, as professoras que atuam nas escolas trabalham há mais tempo na mesma instituição que as professoras que atuam nos CMEIs (5,63 anos contra 4,18 anos), o que se deve ao maior percentual com mais de 8 anos de trabalho na mesma instituição. Por outro lado, uma grande parte das professoras trabalhava havia menos de três anos, tanto nos CMEIs quanto nas escolas. Há que se observar que estes números nos mostram que um bom percentual de professoras trabalham na mesma instituição há mais de 5 anos e isto, comparado com os argumentos anteriores, contribui para melhorar o relacionamento entre as profissionais e a

comunidade. Mesmo não tendo, em algumas vezes, laços geográficos com as instituições onde trabalham, pelo tempo de atuação no mesmo local, criam outras formas de identidade que aproximam as participantes da comunidade na qual se insere a instituição.

A **questão 5** refere-se ao número de crianças na turma, a **questão 6** refere-se à idade das crianças e a **questão 7** ao número de adultos por turma. Os resultados dessas questões estão juntos na Tabela que segue:

Quadro 7 - Número de crianças, idade das crianças e número de adultos por turma

TURMA	CRIANÇAS POR TURMA	ADULTOS POR TURMA
GRUPO I (0 a 1 ano)	de 10 a 20	2
	de 20 a 30	3 ou 4
GRUPO II (1 a 2 anos)	de 10 a 20	2
	de 20 a 30	3
GRUPO III (2 a 3 anos)	até 10	1
	de 11 a 30	2 ou 3
GRUPO IV (3 a 4 anos)	até 15	1
	até 30	2
GRUPO V (4 a 5 anos)	até 25	1
	de 25 a 30	2
PRÉ I (4 a 5 anos)	até 25	1
PRÉ II (5 a 6 anos)	até 28	1
PRÉ MISTO (3 a 6)	até 28	1

Fonte: Elaborado pela Autora.

Ressaltamos que nas turmas onde há crianças portadoras de deficiências, o número de adultos por turma é maior devido à presença de um professor auxiliar, o que diminui a proporção adulto/crianças sem, contudo, significar que um dos adultos está disponível para atender a outras crianças além daquela com necessidades especiais para cujo suporte foi designado.

Os dados nos mostram um número máximo de crianças por turma, porém, não significa que todas as turmas, ou a maioria delas, são formadas por este número de alunos. Muitas turmas são constituídas com quantidade de crianças

menor do que o número indicado, mesmo sem contar o fato de que existe um grande número de ausências.

Para nossa pesquisa, detalhar o número de crianças das turmas em que atuavam nossas respondentes não se constitui em uma tarefa essencial para a consecução de nosso objetivo. O interesse deste dado é apenas de avaliar o quão próximo o município está dos números recomendados no volume I do documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998), este documento nos traz, em seu artigo 9º, os parâmetros para a organização de grupos decorrentes das especificidades da proposta pedagógica e recomenda a seguinte relação professor/criança:

crianças de 0 a 1 ano	06 crianças/ 01 professor
crianças de 1 a 2 anos	08 crianças/ 01 professor
crianças de 2 a 3 anos	12 a 15 crianças/ 01 professor
crianças de 3 a 6 anos	20 a 25 crianças/ 01 professor.

Vemos que no município investigado a proporção adulto/criança não foge às recomendações do MEC. Diante disso, optamos em manter a tabela apresentada e argumentamos as ressalvas conforme o exposto.

A questão 8 (turno) e a 9 (salário), serão agrupadas na Tabela a seguir:

Quadro 8 – Turno de trabalho e salário dos respondentes

SALÁRIO (R\$)	MANHÃ	TARDE	INTEGRAL
DE 900 A 1200	24,61%	23,07%	1,53%
DE 1300 A 2000	3,07%	20%	6,15%
DE 2100 A 3000	1,53%	7,69%	12,30%

Fonte: Elaborado pela Autora

Os valores salariais podem variar independentemente do turno em que as professoras atuam, pois a rede municipal de ensino de Concórdia possui um plano de carreira, assim o salário é definido conforme o tempo de serviço e a formação de cada sujeito.

Em suma, podemos definir que os sujeitos participantes de nossa pesquisa, são todas mulheres e a maioria trabalha em outras instituições com turmas de

educação infantil, possuem em média 30 a 40 anos de idade, são casadas ou vivem em união estável e têm filhos. O nível de escolaridade, tanto de seus pais quanto de suas mães, é predominantemente o ensino fundamental.

Todas as professoras de pré-escola são formadas no curso de Pedagogia e uma pequena parcela de professoras de CMEIs declarou ter outro tipo de formação. Quanto à modalidade de ensino, a maioria das professoras de CMEIs, é formada em cursos à distância e quase todas possuem especialização, enquanto que a maioria das professoras de pré-escola é formada em cursos presenciais e todas possuem especialização.

A maioria possui mais de 4 anos de experiência na educação Infantil e são efetivas, sendo que as professoras das escolas, em média, têm um maior tempo de trabalho na mesma instituição. Portanto, a formação e a permanência na instituição onde trabalham são as principais diferenças encontradas no perfil entre os dois grupos.

Estas diferenças podem se mostrar relevantes em etapas futuras de nossa pesquisa para compreender possíveis diferenças nas representações sociais da educação infantil produzidas pelos professores dos CMEIs e pré-escola que são nosso alvo de estudo.

6 CONTEÚDOS E ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES: ANÁLISE DA TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS - TALP

Como colocado acima, a TALP permite identificar os elementos que compõem o campo semântico de uma RS e como eles se organizam hierarquicamente. Assim, a análise dos dados produzidos pela aplicação da TALP nos fornecem respostas para a primeira questão de pesquisa: quais e como se organizam os conteúdos das RS das professoras sobre o seu trabalho na Educação Infantil?

Os dados obtidos por meio da TALP costumam ser analisados de acordo com as orientações de Vergès (1992¹³, citado por Wachelke e Wolter, 2011) ou seja, realizando uma técnica composta por duas etapas. A primeira, chamada de análise prototípica, permite uma aproximação da estrutura da RS com base na possível relação entre os elementos evocados (cognemas) e o objeto investigado. É uma análise que cruza a frequência e a ordem de evocação e/ou a ordem de importância, organizando uma tabela comumente chamada de “quadro de quatro casas”. A localização de um elemento em um determinado quadrante permite levantar hipóteses sobre seu lugar na estrutura da representação, ou seja, se é mais provável que ele pertença ao núcleo central ou à periferia da representação, ou ainda se é possível sugerir a existência de um grupo de sujeitos com uma representação um pouco diferenciada da maioria, o que pode dar pistas importantes sobre a transformação da representação. A segunda etapa procura estabelecer a relação dos elementos evocados (cognemas) entre si, categorizando-os e procurando relacioná-los. Aqui utilizaremos a análise de similitude, produzida com base em suas coocorrências. Ambas as análises foram realizadas com o auxílio do *software* IRAMUTEQ¹⁴.

Psicologicamente, as pessoas tendem a fazer associações de ideias com base em alguma relação semântica, de tal forma que, ao ativar um termo em determinado contexto, outros que estão relacionados com ele na memória tendem a

¹³ Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209.

¹⁴ O IRAMUTEQ é um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org).

ser evocados também. Assim, a sequência de evocações não é aleatória e suas coocorrências podem revelar a “lógica” que organiza esses elementos, ou seja, permitem inferir o sentido atribuído a cada elemento evocado no contexto definido pela palavra indutora. O IRAMUTEQ auxilia a buscar esses sentidos agrupando os elementos em comunidades.

Essas duas técnicas nos dão uma ideia razoavelmente confiável do conteúdo e da organização das RS, mas não são suficientes para fazer afirmações definitivas. Entretanto, tanto pelo número de sujeitos como pelas limitações temporais impostas ao desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, este estudo não pretende chegar a conclusões definitivas, mas apenas contribuir para a compreensão das RS sobre o trabalho da professora de EI, ampliando o que já vem sendo feito por outros pesquisadores do Grupo de Pesquisa.

A análise prototípica é sintetizada em dois quadros de quatro casas. O primeiro é resultante da análise baseada na ordem de evocação e o segundo na ordem de importância. A comparação entre os dois quadrantes superiores dos dois quadros permite formular hipóteses sobre a composição do núcleo central da RS. As palavras que se apresentam no primeiro quadrante em ambos os quadros são as mais características do objeto, ou seja, as que provavelmente constituem o núcleo central das representações, embora a verificação dessa hipótese requeira a realização de outros testes, como a aplicação da técnica de *mise en cause*, que não foi possível realizar neste trabalho.

Os dados da TALP foram analisados na seguinte ordem: criança, brincadeira, creche, pré-escola, professor, procurando traçar uma imagem do trabalho da professora de Educação infantil, a partir das seguintes questões:

a) qual a representação de criança subjacente à representação do trabalho do professor de Educação Infantil, já que, tratando-se de um trabalho cuja essência é a interação com uma criança pequena, não é possível compreendê-lo a não ser em referência ao “outro” dessa interação;

b) considerando que, diante da apresentação da palavra criança, o brincar, ou a brincadeira, costumam ser um dos termos mais evocados, que elementos são ativados diante da palavra brincadeira? Esses elementos permitem supor qual é, para os sujeitos, o papel da brincadeira no desenvolvimento das crianças na faixa etária da Educação Infantil?

c) Os elementos evocados sugerem que a creche e a pré-escola são considerados como contextos de desenvolvimento da criança pequena? Qual o espaço da brincadeira nesses contextos? Até que ponto os conteúdos induzidos pelas palavras creche e pré-escola expressam representações de duas instituições bastante diferenciadas, ou já é possível observar a integração dessas representações (considerando que, no Brasil, após a LDB de 1996, creche e pré-escola são denominações para dois níveis da Educação Infantil, diferenciados apenas pela idade das crianças – zero a três e quatro a cinco anos, respectivamente);

d) a palavra professor, ao ser apresentada depois das outras três (creche, pré-escola e criança), induz a evocação de elementos que traduzem a especificidade do trabalho do professor de crianças pequenas ou esses elementos continuam ausentes, como foi observado em estudos anteriores do grupo de pesquisa?

Deste ponto em diante, seguimos apresentando os resultados das análises dos dados produzidos diante da apresentação de cada palavra indutora e interpretando-os em relação ao objeto de nosso trabalho, buscando responder às questões de pesquisa. .

6.1 TERMO INDUTOR CRIANÇA

Inicialmente analisamos as frequências dos termos evocados quando da aplicação da TALP utilizando o termo indutor criança. Essa análise foi realizada para decidir o ponto de corte a ser utilizado para produção do quadro de quatro casas. Para isso foi montada uma tabela de frequências acumuladas a partir da tabela de frequências múltiplas produzida pelo IRAMUTEQ. Analisando as frequências acumuladas foi observado que se fossem apenas excluídas as palavras com frequência igual a um (hápax), que é o padrão utilizado pelo IRAMUTEQ, teríamos um aproveitamento de 84% das evocações. Nos estudos do nosso Grupo de Pesquisa costumamos considerar o corte a partir do cálculo de ocorrência média de cada palavra evocada, ou seja, neste caso seria $388/110$, o que estabeleceria o corte em 3,5 ou seja, seria excluídas as palavras com $f < 4$, já que as palavras são inteiros. Entretanto, esse cálculo costuma produzir um aproveitamento de cerca de

75% do corpus e, neste caso, o aproveitamento seria apenas de 71%. Se excluíssemos as palavras com frequência menor que três, teríamos um aproveitamento de cerca de 77% do corpus.

Decidimos, então, executar as análises prototípicas e de similitude, com os três parâmetros de corte (mínimo 2, mínimo 3 e mínimo 4). A partir da visualização dos resultados optamos pelo corte na frequência mínima 3, por nos parecer que produz uma quantidade de informações suficiente e menos confusa do que a produzida pelo corte padrão, sobretudo na análise de similitude. Trabalharemos, portanto, com um aproveitamento do corpus de 77%. A tabela 11 sintetiza as informações sobre as frequências do *corpus*.

Quadro 9 – Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor Criança

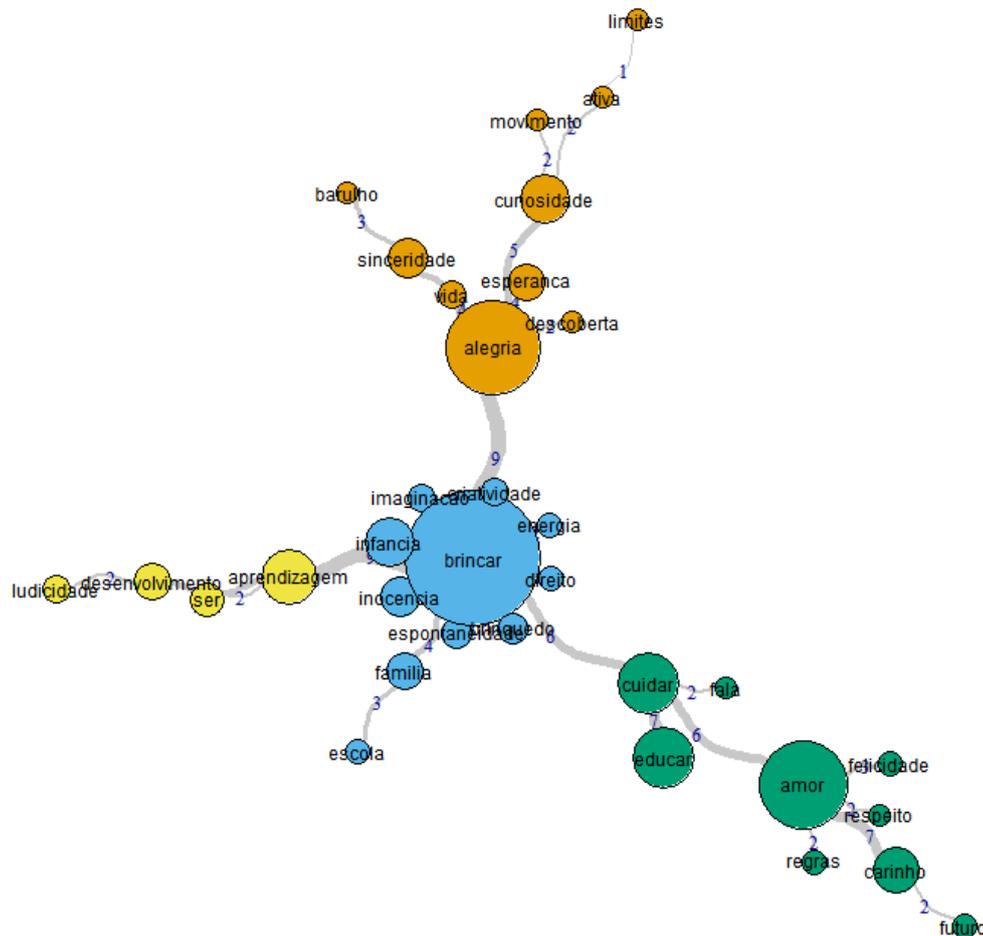
Total de palavras evocadas	388
Total de palavras diferentes	110
Total de hápax	62
Total de palavras diferentes utilizadas	34
Total de evocações utilizadas	298
Índice de aproveitamento do <i>corpus</i>	0,77

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo pacote estatístico IRAMUTEQ

Apresentamos na ilustração a seguir a representação da análise de similitude produzida pelo IRAMUTEQ com base nas coocorrências das palavras evocadas. Mantivemos o ponto de corte de no mínimo três evocações por palavra para que a imagem não ficasse muito confusa.

A análise de similitude mostrou a existência de um elemento nuclear, brincar, ao qual se ligam diversos outros elementos, formando uma comunidade que está colorida na ilustração em azul. A essa comunidade se conectam três outras, organizadas em torno dos elementos alegria, aprendizagem e amor, sendo que esta se conecta a “brincar” por intermédio do elemento “cuidar” (8 coocorrências entre brincar e cuidar, contra 5 ocorrências entre brincar e amor).

Ilustração 1 – Análise de similitude do termo indutor criança



Fonte: Elaborado pela autora utilizando o software IRAMUTEQ.

A interpretação desta análise será realizada conjuntamente com a da análise prototípica, que apresentamos a seguir.

A ilustração 1 apresenta os resultados da análise prototípica tendo por base a ordem de evocação para o termo indutor criança, considerando a frequência mínima de três evocações para a mesma palavra.

As cores em que cada palavra foi destacada representam as diferentes comunidades em que as palavras foram incluídas na análise de similitude e não categorias derivadas de uma análise de conteúdo da lista de palavras evocada, que seria baseada em suas semelhanças semânticas, na avaliação do pesquisador. Preferimos utilizar as comunidades definidas pelas cocorrências por considerarmos que expressam melhor a lógica dos sujeitos.

Ilustração 2 – Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora CRIANÇA

	Ordem média $\leq 2,4$			Ordem média $> 2,4$		
	Zona do núcleo central	F	OME	Primeira periferia	F	OME
F $\geq 8,82$	brincar	40	2,1	educar	16	3,1
	alegria	27	1,8	cuidar	16	3,2
	amor	26	2,1	curiosidade	12	2,8
	aprendizagem	14	1,9	sinceridade	9	3,0
	infância	12	2,3		8	2,8
	carinho	11	2,3		7	2,6
	inocência	9	2,4			
	Elementos de contraste	F	OME	Segunda periferia	F	OME
F $< 8,82$	Desenvolvimento	8	2,4	esperança	8	2,8
	família	8	2,2	brinquedo	6	3,0
	ser	7	1,3	espontaneidade	6	3,2
	vida	5	2,0	imaginação	5	3,2
	ludicidade	5	2,0	criatividade	5	3,0
	energia	4	2,0	escola	4	3,0
	direito	4	2,0	futuro	4	3,0
	fala	3	1,3	regras	4	2,8
	movimento	3	2,3	limites	3	3,7
	ativa	3	1,7	respeito	3	2,7
				barulho	3	2,7
				descoberta	3	2,7

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ.

Buscando maior segurança em relação à composição do núcleo central, foi produzido um outro quadro de quatro casas considerando a ordem de importância em vez da ordem de evocação das palavras evocadas. A ilustração 3 mostra os quadrantes superiores desse quadro.

Ilustração 3 – Quadrantes superiores do quadro das quatro casas baseado na ordem de importância dos termos induzidos pela palavra indutora CRIANÇA

	Ordem média $\leq 2,47$			Ordem média $> 2,47$		
	Zona do núcleo central	F	OMI	Primeira periferia	F	OMI

F >= 8,82	brincar	40	2,4	educar	16	3,1
	alegria	27	1,9	cuidar	16	3,2
	amor	26	2,3	curiosidade	12	2,8
	aprendizagem	14	2,2	carinho (0,64)	11	2,5
	infância	12	2,1	inocência	9	2,6
				sinceridade	9	3,1

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ.

Diante dos quadros gerados com as evocações percebemos a possibilidade do núcleo central da representação de criança ser constituído pelos elementos brincar, alegria, amor, aprendizagem e infância. Estes foram confirmados no primeiro quadrante quando o quadro foi organizado com base na ordem de importância e foram escolhidos como mais importantes em primeiro ou segundo lugar por, pelo menos, 50% dos sujeitos que os evocaram. Os termos “carinho” e “inocência” foram deslocados do primeiro para o segundo quadrante, o que pode ser um indicador de que eles não compõem o núcleo central. Entretanto, uma análise mais detalhada dos dados mostra que o termo “carinho” foi escolhido como o segundo mais importante sete vezes, o que representa 64% das vezes em que foi evocado (nunca foi escolhido como o mais importante). Já o termo “inocência” foi selecionado três vezes como o mais importante e duas vezes como o segundo mais importante, o que representa 56% das vezes em que foi evocado. Dessa forma, as análises não são conclusivas em relação a estes elementos (carinho e inocência).

Integrando a análise prototípica e a análise de similitude podemos inferir que, para os respondentes, a representação de criança se constrói em torno do elemento **brincar** (que reuniu as evocações brincar e brincadeira), o qual está estreitamente relacionado com a ideia de **infância** (sete coocorrências, que representam mais de 50% do número de evocações da palavra infância) e de **inocência** (cinco coocorrências em nove evocações). Portanto, o brincar caracteriza a infância e, analogamente, a criança é caracterizada como alguém que brinca. Ancoradas ao brincar e compondo a segunda periferia da representação temos os elementos **brinquedo**, **espontaneidade**, **imaginação**, **criatividade**, que são componentes característicos da brincadeira, e também **família**, a qual aparece na maioria das vezes em coocorrência com a palavra **escola**, sugerindo que família e escola estão presentes, respectivamente, na zona de contraste ou na periferia da representação de criança, provavelmente pela responsabilidade compartilhada. Entretanto, o fato

de família ter sido evocada o dobro de vezes e ter sido considerada mais importante que escola, sugere que, para um grupo de professoras, o contexto familiar é mais importante para a criança do que o contexto escolar (institucional).

A brincadeira é a forma como a criança se exprime e o faz com **alegria**. Este é também um elemento provavelmente componente do núcleo central e, portanto, característico da representação de criança. A alegria está associada à **curiosidade** e à **sinceridade**, na primeira periferia, e à **esperança**, na segunda periferia e, para algumas professoras, é uma expressão relacionada à **vida**, ao **movimento** e à **atividade** (zona de contraste). Assim, a criança é caracterizada por sua alegria e atividade, que a leva a realizar **descobertas**, e, por vezes, se exprime em **barulho** e requer que lhe sejam impostos alguns **limites**. É interessante verificar que, mesmo mencionando o barulho e a necessidade de limites, as professoras parecem considerar a turbulência infantil como uma característica positiva. Assim, a representação de criança aqui expressa corrobora a ideia de inocência incluída na comunidade da palavra brincar: uma criança sem malícia, e sem características negativas, o que sugere que a criança é representada de forma idealizada (a única característica que poderíamos considerar negativa, expressa na palavra “birra”, foi evocada apenas uma vez e “bagunça”, que pode ser vista negativa ou positivamente, foi evocada apenas duas vezes, uma delas em coocorrência com a palavra inocência).

A **aprendizagem** é também uma característica essencial da criança e ela aprende por meio da brincadeira. Para alguns sujeitos, a aprendizagem é inseparável do **desenvolvimento** e a **ludicidade** é um ingrediente importante desse processo. É interessante verificar que a comunidade de palavras em torno do elemento aprendizagem se situa totalmente na zona de contraste.

Outra ideia central da representação de criança é a afetividade, expressa na palavra **amor** (que junta os termos afeto, amor, amar e afetividade). Com 26 evocações, essa palavra se conecta à ideia de brincar, por meio da intermediação das palavras **educar** e **cuidar**, o que destaca a importância da intervenção do adulto carregada de afetividade, **carinho** e **respeito**, estabelecendo **regras**, contribuindo, assim, para a **felicidade** da criança e abrindo possibilidades para o seu **futuro**.

Outra palavra se situa na zona de contraste, **ser**, a qual sugere que um pequeno grupo de sujeitos destaca a dimensão ontológica da criança. No gráfico da análise de similitude ela pertence à comunidade de aprendizagem, em virtude das

duas coocorrências com este termo, mas também existem duas coocorrências com a palavra cuidar, o que poderia colocá-la na comunidade da palavra “amor”. Na realidade, juntamos na palavra “ser” diversas expressões em que esta palavra aparecia para que tivéssemos uma frequência suficiente para ela não ser descartada. Assim, quando falam em ser, as professoras registram: ser humano, ser especial, ser social, ser em construção, ser capaz de realizar ações e ser iluminado, além de apenas a palavra ser, isoladamente. Portanto, a palavra “ser” procura afirmar, mais do que uma existência, uma identidade coletiva da criança, destacando seus direitos (ser humano), suas especificidades (ser especial), sua socialização (ser social), seu processo de desenvolvimento (ser em construção), suas capacidades e competências (ser capaz de realizar ações) e sua espiritualidade (ser iluminado).

Temos, portanto, que a representação de criança se objetiva na brincadeira e, conectadas com esta, contem três outras ideias nucleares, que poderíamos considerar como três facetas: 1) os sentimentos e características da personalidade, sendo a mais relevante a alegria, que traduz uma imagem de criança curiosa, ativa e até turbulenta, mas ainda assim idealizada, aparentemente sem características negativas; 2) a aprendizagem e o desenvolvimento, e 3) a afetividade, expressa na interação com o adulto que cuida e educa com amor, afeto e carinho.

Dada a importância da brincadeira na representação de criança, passamos, a seguir, à análise das evocações induzidas pelo termo indutor “brincadeira”.

6.2 TERMO INDUTOR BRINCADEIRA

Para manter o mesmo critério de corte adotado no item anterior, realizamos uma tabela com as frequências acumuladas de todas as palavras evocadas. O corte mínimo na frequência 3 nos daria um aproveitamento do corpus de 79%, enquanto que , com o mínimo de 4, o aproveitamento seria de 73%. Assim, apesar do corte no valor 4 ser mais próximo de 75% e a média de ocorrência de cada palavra no total do *corpus* ser de 3,7, decidimos definir o corte das frequências mínimas em 3, tanto na análise prototípica como na análise de similitude, por esse índice se aproximar mais do utilizado no item anterior, que foi de 77%, e porque um maior aproveitamento pode conter mais informações relevantes.

O quadro 10 sintetiza as informações sobre as frequências do *corpus*.

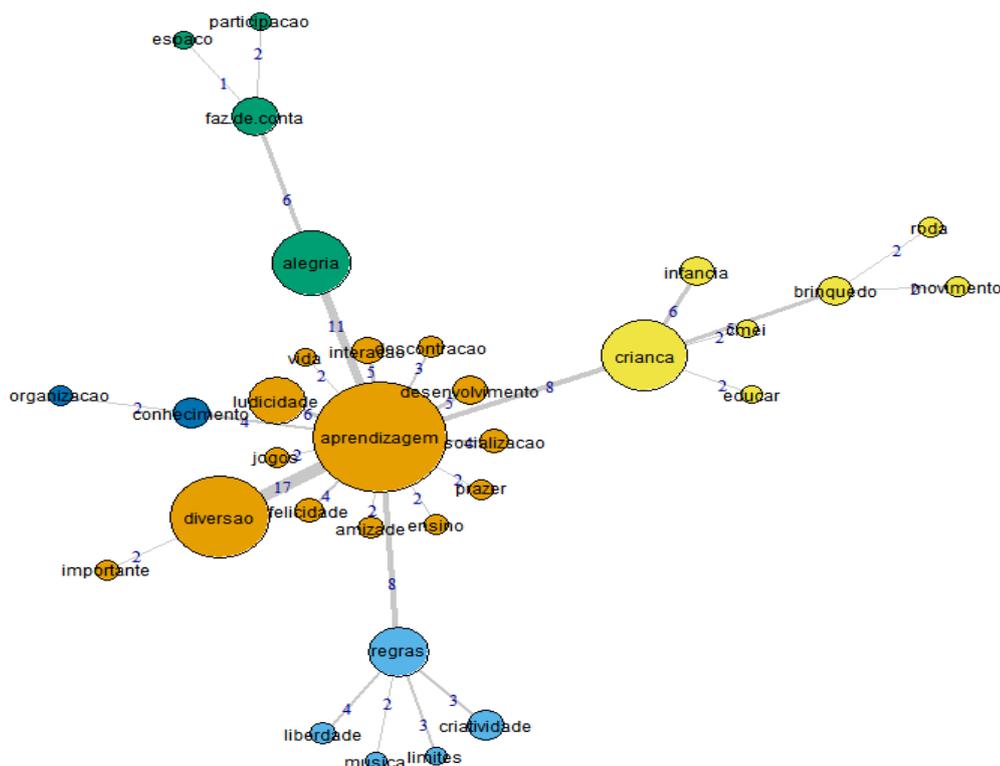
Quadro 10 – Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor Brincadeira

Total de palavras evocadas	388
Total de palavras diferentes	102
Total de hápax	57
Total de palavras diferentes utilizadas	32
Total de evocações utilizadas	305
Índice de aproveitamento do <i>corpus</i>	0,79

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo pacote estatístico IRAMUTEQ

Como no item anterior, apresentamos primeiro o gráfico da análise de similitude, que pode ser observado na ilustração 4.

Ilustração 4 – Análise de similitude do termo indutor BRINCADEIRA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ

O gráfico de similitude mostra que o elemento **aprendizagem** conecta todos os outros elementos. A conexão mais forte, que corresponde a 17 coocorrências, se dá entre aprendizagem e **diversão**, pertencente à mesma comunidade de palavras, mas aprendizagem se conecta a outros termos, os quais constituem outras comunidades: **alegria** (11 coocorrências), **criança** (8 coocorrências), **regras** (8 coocorrências) e, menos fortemente, **conhecimento** (4 coocorrências). A interpretação dessas conexões será realizada de forma integrada com a interpretação da análise prototípica, que apresentamos a seguir.

Ilustração 5 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra BRINCADEIRA

	Ordem média $\leq 2,39$		Ordem média $> 2,39$			
	Zona do núcleo central	F	OME	Primeira periferia	F	OME
F $> 9,53$	diversão	33	2,1	aprendizagem	46	2,6
	criança	28	1,7	regras	18	2,9
	alegria	25	2,0	faz-de-conta	13	2,9
	ludicidade	17	2,0			
	Elementos de contraste	F	OME	Segunda periferia	F	OME
F $< 9,53$	brinquedo	8	1,9	conhecimento	9	2,4
	infância	8	2,1	criatividade	9	3,0
	felicidade	6	2,3	desenvolvimento	8	2,6
	importante	4	1,8	Interação	7	2,6
	movimento	4	2,2	socialização	6	2,8
	jogos	4	2,0	liberdade	5	2,6
	educar	3	1,7	amizade	5	3,2
	participação	3	2,0	descontração	5	3,0
	vida	3	2,3	prazer	4	3,0
	espaço	3	2,3	organização	4	3,0
				ensino	4	2,8
				roda	4	2,8
				limites	3	3,7
				cmei	3	3,3
			música	3	3,0	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ

Ilustração 6 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de importância dos termos induzidos pela palavra BRINCADEIRA

Ordem média $\leq 2,37$			Ordem média $> 2,37$			
Zona do núcleo central		F	OMI	Primeira periferia		
		F	OMI	F	OMI	
F = 9,53	criança	28	1,3	Aprendizagem	46	2,5
	alegria	25	2,3	diversao	33	2,4
	ludicidade	17	2,1	regras	18	3,1
				faz-de-conta 6	13	2,4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ

Os quadros de quatro casas sugerem que o núcleo central da representação de brincadeira é, provavelmente, composto pelos elementos **criança**, **alegria** e **ludicidade**. O termo **diversão**, que estava situado no primeiro quadrante no quadro elaborado com base na ordem de evocação, foi deslocado para a primeira periferia quando considerada a ordem de importância. Ainda assim, foi considerado como primeiro ou segundo mais importante por 57% dos sujeitos que o evocaram, o que sugere que, apesar do deslocamento para a primeira periferia, ele ainda pode ser um candidato a pertencer ao núcleo central.

É interessante verificar que o elemento **aprendizagem**, apesar de ter uma frequência bem mais elevada e de ser o nó mais importante na análise de similitude, fica situado na primeira periferia e não na zona do núcleo central, em ambos os quadros. No entanto, a ordem média de importância desse elemento é 2,5, enquanto a ordem média de evocação é 2,6. Isso sugere que, quando selecionam os termos conscientemente, muitos sujeitos consideram que aprendizagem é importante para caracterizar a brincadeira, mesmo que não tenha sido um dos primeiros termos que lhes vieram à cabeça. Essa possível aproximação do núcleo central pode significar que o elemento aprendizagem vai, aos poucos, penetrando a RS de brincadeira, o que é muito interessante, haja vista que o estudo de Pacheco (2005), mostrou a existência de uma oposição entre o brincar e o aprender.

Assim, talvez em função dos cursos de formação e de sua própria experiência, é provável que, ao pensarem em brincadeira, as professoras evoquem significados que poderiam ser traduzidos pela expressão aprender brincando, ou

aprendizagem divertida, conectando a ideia de **diversão** e **aprendizagem**. Isso, para elas, provavelmente significa introduzir a **ludicidade** (núcleo central) no processo de **ensino**, promovendo o **prazer** de aprender por meio de **interações** que ocorrem num ambiente de **descontração** e **prazer**, oportunizando a **socialização** e a **amizade** e promovendo o **desenvolvimento** (segunda periferia). Alguns sujeitos destacam que a brincadeira é **importante**, uma manifestação de **vida** e exprime e/ou proporciona **felicidade** e evocam os **jogos** (provavelmente os jogos didáticos) como exemplos de que se aprende brincando.

Essa ideia é confirmada na conexão entre essa comunidade de palavras e a comunidade organizada em torno da palavra **alegria** (núcleo central). Essa conexão é estabelecida por meio de 11 coocorrências e parece significar que também se aprende brincando por meio de brincadeiras livres, como as de **faz de conta** (primeira periferia). Algumas professoras destacam como características importantes da brincadeira a **participação** e o **espaço**.

A brincadeira também promove aprendizagem por meio do domínio e respeito às **regras** (primeira periferia; 8 coocorrências), estabelecendo um equilíbrio entre **liberdade** e **limites**, como acontece quando se toca, ou se canta alguma **música**. Lidar com **regras** requer, ou proporciona, **criatividade**. Assim, apesar de nem o elemento “regras” nem nenhuma das palavras de sua comunidade estar incluído na zona do núcleo central, esse parece ser um elemento relevante da representação de brincadeira.

Se a apresentação da palavra criança levou à evocação de brincar ou brincadeira por 40 pessoas, como vimos no item anterior, a apresentação da palavra brincadeira levou à evocação da palavra **criança** por apenas 28 sujeitos. Ainda assim, a conexão é bastante forte, já que este elemento ficou incluído como provável componente do núcleo central. Oito desses sujeitos evocaram simultaneamente aprendizagem e criança, sugerindo que a brincadeira é a forma como a criança aprende, o que confirma os resultados do item anterior. Essa relação traz outros elementos que constituem a comunidade de palavras em torno de “criança” e que corroboram a ideia da brincadeira como uma atividade fundamental na **infância**, que envolve **brinquedos** e **movimento** (zona de contraste) , como na brincadeira de

roda e que os **CMEIs** são espaços onde as crianças aprendem brincando (segunda periferia).

Assim, as conexões mostradas na análise de similitude dão sentido aos elementos que provavelmente compõem o núcleo central da representação de brincadeira: a ideia de diversão, de alegria, expressão da criança que vive sua infância, articula-se com a ideia, expressa na primeira periferia, da brincadeira enquanto meio de aprendizagem que envolve o respeito a regras mas também a fantasia das brincadeiras de faz de conta. É interessante refletir sobre essa articulação entre diversão e aprendizagem, quando falamos de brincadeira. Os resultados sugerem que, para as professoras participantes desta pesquisa, a inclusão da brincadeira na Educação Infantil, como uma atividade fundamental da criança passa pela inclusão do elemento aprendizagem na primeira periferia da RS, conectando esse elemento com todos os elementos do núcleo central. Dessa forma, a ideia de que se aprende brincando, possibilita a inclusão da brincadeira como uma atividade educativa, na Educação Infantil, o que abre caminho para uma prática menos escolarizante. Veremos, a seguir, se essas ideias estão presentes no campo semântico de creche e pré-escola,

6.3. TERMO INDUTOR CRECHE

A análise das frequências das evocações da induzidas pela palavra creche mostra que, em relação aos termos anteriormente analisados, existe uma maior homogeneidade na representação deste objeto. Isso pode ser visto pelo número menor de hápax e de palavras diferentes. Por causa disso, o corte no mínimo de 5 palavras, que corresponde à ocorrência média de cada palavra, representa 76,3% do corpus; o corte no mínimo de 4 representa 80,4% do corpus e o corte no mínimo 3 representa 82,7%. Se adotássemos o corte em 76,3%, que seria mais próximo do critério inicialmente definido e do percentual que utilizamos em relação ao termo criança, contaríamos com apenas 15 palavras diferentes. Decidimos, então, utilizar o corte no mínimo de 4, trabalhando com 19 palavras diferentes, como mostrado no quadro 11.

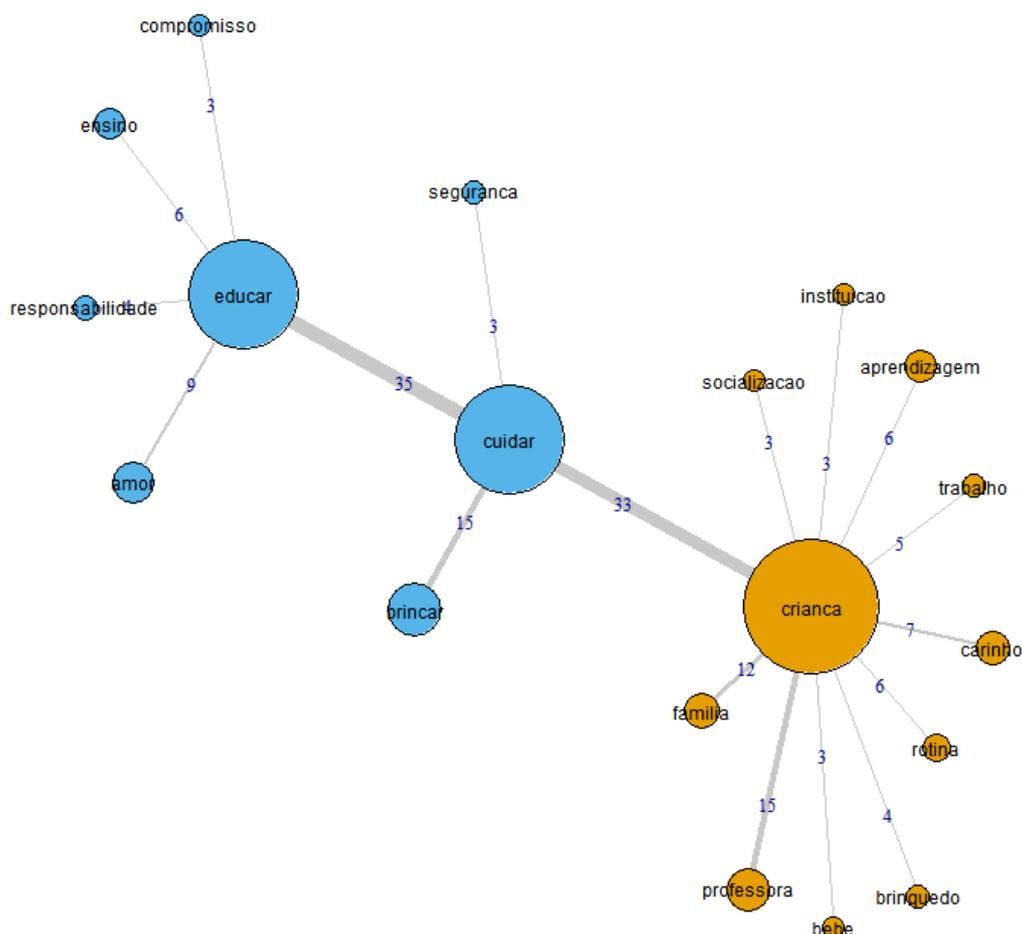
Quadro 11 – Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor Creche

Total de palavras evocadas	388
Total de palavras diferentes	78
Total de hápax	43
Total de palavras diferentes utilizadas	19
Total de evocações utilizadas	312
Índice de aproveitamento do <i>corpus</i>	0,80

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo pacote estatístico IRAMUTEQ

O gráfico da análise de similitude, que pode ser observado na ilustração 7, confirma essa ideia de uma maior homogeneidade na representação, mostrando que existem apenas duas comunidades de palavras, uma definida a partir do elemento criança e outra a partir do binômio cuidar-educar, que constitui uma única comunidade com dois nós. Assim, podemos sugerir que a creche é uma instituição definida primeiramente por suas funções e por seu público-alvo: uma instituição voltada ao cuidado e à educação da criança. Essa ideia é complementada pelas palavras que fazem parte da comunidade articulada pela palavra criança, quase todas referentes a aspectos da relação do adulto professor com a criança, na realização da função de cuidar e educar: professora, família, carinho, aprendizagem, rotina, trabalho, brincar, socialização, instituição, bebê. Já as palavras que se conectam ao termo educar se referem, sobretudo, a qualidades que impregnam essa atividade: amor, responsabilidade, compromisso, assim como a um dos seus complementos, o ensino. É interessante verificar que brincar está associado a cuidar mais fortemente que a educar ou a aprendizagem, o que seria mais coerente com os resultados dos termos já analisados.

Ilustração 7 – Análise de similitude das evocações do termo indutor CRECHE



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ

Podemos, portanto, sugerir que **criança**, **cuidar** e **educar** são elementos que caracterizam a creche e isso fica claro na análise prototípica, pois esses são os únicos elementos situados no primeiro quadrante, ou seja, na zona do núcleo central, como pode ser observado nas ilustrações 5 e 6.

Entretanto, ao considerarmos a ordem de importância, verificamos que **cuidar** é deslocado para a primeira periferia, ficando apenas **criança** e **educar** como fortes candidatos a pertencerem ao núcleo central. Isso significa que, ao fazerem uma seleção consciente dos elementos que realmente são importantes para caracterizar o objeto creche, as professoras privilegiam a ideia de **educar**, em detrimento da ideia de **cuidar**, que, da mesma forma que **brincar**, parece ser secundarizada.

Assim, sendo a creche um lugar pensado em torno da criança, da educação da criança, e sendo o brincar o termo mais associado a criança quando esta palavra é usada como termo indutor, é surpreendente que brincar não seja um dos elementos colocados na zona do núcleo central.

Ilustração 8 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora CRECHE

	Ordem média $\leq 2,4$			Ordem média $> 2,4$				
	Zona do núcleo central		F	OME	Primeira periferia		F	OME
F $> 8,82$	Criança	67	1,4	brincar	22	3,2		
	educar	53	2,2					
	cuidar	53	2,3					
	Elementos de contraste		F	OME	Segunda periferia		F	OME
F $< 8,82$	Bebe	4	1,5	Professora	16	2,9		
	instituição	4	2,2	amor	15	2,7		
				família	12	3,4		
				carinho	11	2,8		
				aprendizagem	10	2,9		
				ensino	9	2,7		
				rotina	7	3,1		
				responsabilidade	6	3,0		
				brinquedos	5	2,6		
				segurança	5	3,4		
				trabalho	5	3,2		
				compromisso	4	3,8		
			socialização	4	4,0			

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ.

A seguir apresentamos outro quadro de caráter complementar que complementar a sistematização dos dados no que se refere aos resultados obtidos pela palavra indutora Creche.

Ilustração 9 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora CRECHE

	Ordem média $\leq 2,4$			Ordem média $> 2,4$		
	Zona do núcleo central	F	OMI	Primeira periferia	F	OMI
F $\geq 8,82$	Criança	67	1,3	Cuidar	53	2,6
	educar	53	2,3	brincar	22	3,1
			2,3			

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ.

Para apenas quatro professoras, o elemento **bebê** é considerado como muito característico, sugerindo que, ao pensarem em creche, essas professoras consideraram a idade das crianças, tal como definida na LDBEN 96.

Todos os outros elementos, já mencionados em relação à análise de similitude, ocupam a segunda periferia. Todos esses elementos estão relacionados à rotina da creche e ao trabalho da professora de Educação Infantil e provavelmente exprimem as experiências das professoras no cotidiano das instituições onde trabalham.

6.4 TERMO INDUTOR PRÉ-ESCOLA

A análise das frequências das evocações induzidas pela palavra PRÉ-ESCOLA mostra que, em relação ao termo creche, anteriormente analisado, existe uma maior heterogeneidade na representação deste objeto. Isso pode ser visto pela maior frequência de hápax ($n=53$) e de palavras diferentes ($n=90$). O corte no mínimo de 4, que é o mais próximo à ocorrência média de cada palavra (4,3), corresponde a um percentual de 75% de aproveitamento do corpus, enquanto que o corte na frequência mínima de 3 corresponde a 80% do corpus. Para manter uma maior proximidade com o percentual definido anteriormente, decidimos, utilizar o corte no mínimo de 3, trabalhando com 25 palavras diferentes, como mostrado no quadro 12.

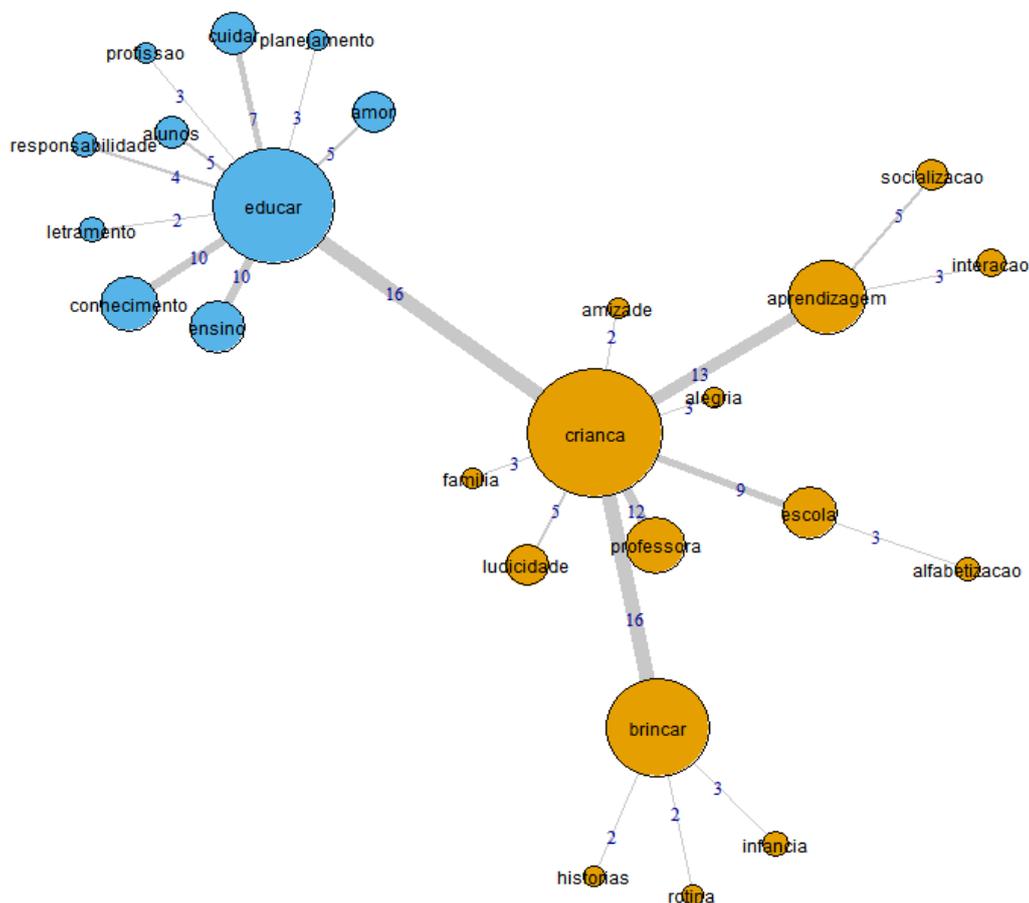
Quadro 12 - Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor PRÉ-ESCOLA

Total de palavras evocadas	388
Total de palavras diferentes	90
Total de hápax	53
Total de palavras diferentes utilizadas	25
Total de evocações utilizadas	311
Índice de aproveitamento do <i>corpus</i>	0,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo pacote estatístico IRAMUTEQ

A análise de similitude, à semelhança do que aconteceu em relação ao termo CRECHE, mostra apenas duas comunidades de palavras, que são fortemente interligados (16 coocorrências): uma em torno da palavra **criança** e outro em torno da palavra **educar**, o que sugere que a pré-escola é vista como um lugar, ou uma instituição que tem como finalidade educar a criança. É interessante que o termo **cuidar** deixou de ser um termo nuclear fortemente ligado a criança e a educar. Em relação à pré-escola, cuidar continua ligado a educar, mas secundariamente e com um número de apenas sete coocorrências.

Ilustração 10 – Análise de similitude das evocações do termo indutor PRÉ-ESCOLA



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ

É importante destacar outras diferenças encontradas nas relações entre os elementos de creche e os de pré-escola. No que se refere à pré-escola, a palavra **brincar** se liga diretamente à palavra criança, confirmando o que foi encontrado quando os termos indutores utilizados foram criança e brincadeira, ou seja, a inseparabilidade entre esses dois objetos. O fato de brincar ter tido mais coocorrências com cuidar do que com criança, quando o termo indutor era creche, sugere que a criança muito pequena pode não ser vista tão imediatamente como alguém que se expressa e aprende brincando, como se apenas a partir de certa

idade (4 ou 5 anos) se pudesse considerar a brincadeira como uma característica do ser criança.

Ainda comparando com os resultados do termo indutor creche, quando o termo é pré-escola, o elemento **aprendizagem** ganha importância, com 13 coocorrências com a palavra criança. A análise prototípica permite compreender melhor essa relação ao mostrar que **criança** é o mais provável elemento do núcleo central da representação de pré-escola e é fortemente associado a **brincar**, **aprendizagem**, **professora** e **escola**, na primeira periferia. Os outros elementos que provavelmente pertencem ao núcleo central são **educar** e **ensino**, sendo que educar também está fortemente associado a **conhecimento**, na primeira periferia. Este não pode ser completamente descartado do núcleo central, já que a média da ordem de importância é 2,4 (superior à média da ordem de evocação), refletindo o fato de que 10 dos 17 sujeitos (59%) que evocaram este elemento o selecionaram como o primeiro ou segundo mais importante.

Ilustração 11 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora PRÉ-ESCOLA

	Ordem média $\leq 2,38$			Ordem média $> 2,38$		
	Zona do núcleo central	F	OME	Primeira periferia	F	OME
F $\geq 12,44$	Criança	47	1,6	Brincar	35	2,9
	educar	42	2,0	professora	18	2,8
	aprendizagem	25	2,2	conhecimento	17	2,5
	ensino	16	1,9	escola	16	2,4
	Elementos de contraste	F	OME	Segunda periferia	F	OME
F $< 12,44$	Alunos	8	1,6	Cuidar	12	2,9
	socialização	7	2,3	amor	11	2,5
	planejamento	3	3,2	ludicidade	11	3,0
	histórias	3	2,3	interação	6	3,7
	rotina	3	2,3	responsabilidade	5	3,0
				infância	5	3,0
				letramento	5	3,0
				alfabetização	4	3,0
				profissão	3	3,7
				alegria	3	2,7
				amizade	3	3,7
				família	3	3,0

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ.

Ilustração 12 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora PRÉ-ESCOLA

	Ordem média $\leq 2,38$			Ordem média $> 2,38$		
	Zona do núcleo central	F	OMI	Primeira periferia	F	OMI
F $> 8,82$	Criança	47	1,3	Brincar	35	2,9
	educar	42	2,1	aprendizagem	25	2,5
	ensino	16	2,1	professora	18	2,7
				conhecimento	17	2,4
			escola	16	2,6	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ.

Vemos, assim, que, embora muitos elementos sejam comuns às representações de creche e de pré-escola, nesta há uma maior saliência e valorização de elementos relacionados com a escolarização, assim como a inclusão de novos elementos com esse sentido: **ensino, conhecimento, escola, alunos, letramento e alfabetização**. Destes, apenas ensino faz parte do campo semântico de creche e, mesmo assim, está localizado na segunda periferia. Em contrapartida, o elemento **cuidar**, que está localizado na primeira periferia do campo semântico de creche, é deslocado para a segunda periferia no campo semântico de pré-escola. Temos, portanto, que, para as professoras participantes da pesquisa, cabe à creche, fundamentalmente, educar e cuidar e à pré-escola educar e ensinar a criança. Para algumas (poucas) professoras, o ensino pode remeter a conhecimentos escolares, nomeadamente letramento e alfabetização (estes dois elementos foram evocados, respectivamente, por apenas cinco e quatro professoras). Entretanto, é mais provável que conhecimento se refira ao conhecimento das professoras, necessário para o bom desempenho da sua função de educar, do que ao conhecimento que seria transmitido à criança.

É intrigante, a pouca saliência de elementos referentes ao afeto. Em ambos os casos (creche e pré-escola), **amor** e **alegria** estão localizados na segunda periferia e **carinho** aparece apenas relacionado a creche, também na segunda periferia. É necessário enfatizar que esses elementos constam da zona do núcleo central da representação de criança. Se criança é o elemento mais importante de

creche e pré-escola, por que pelo menos alguns desses elementos não aparece, pelo menos na primeira periferia da representação de nenhuma dessas instituições? Poderá isso significar uma secundarização da afetividade nesses contextos?

A análise do último termo indutor, professor, pode ajudar a esclarecer essa questão.

6.5 TERMO INDUTOR PROFESSOR

A análise das frequências das evocações da induzidas pela palavra PROFESSOR mostra que este é, provavelmente, o objeto mais polissêmico entre todos os que acabamos de analisar. Isso pode ser visto pela maior frequência de hápax (n=72) e de palavras diferentes (n=116). A ocorrência média de cada palavra é de 3,3. Um corte acima da média, ou seja, uma ocorrência mínima de 4, corresponderia a apenas 68% de aproveitamento do corpus. Um corte na frequência mínima de 3 corresponde a 76,5% de aproveitamento e na frequência 2 corresponde a 82% de aproveitamento. Após rodarmos os dados com os dois últimos cortes, decidimos manter a análise com o corte na frequência mínima de 3, pois esse corte não altera o resultado da análise prototípica (em relação ao corte no mínimo 2) e simplifica a análise de similitude. O quadro 13 sintetiza as informações relativas ao *corpus* utilizado.

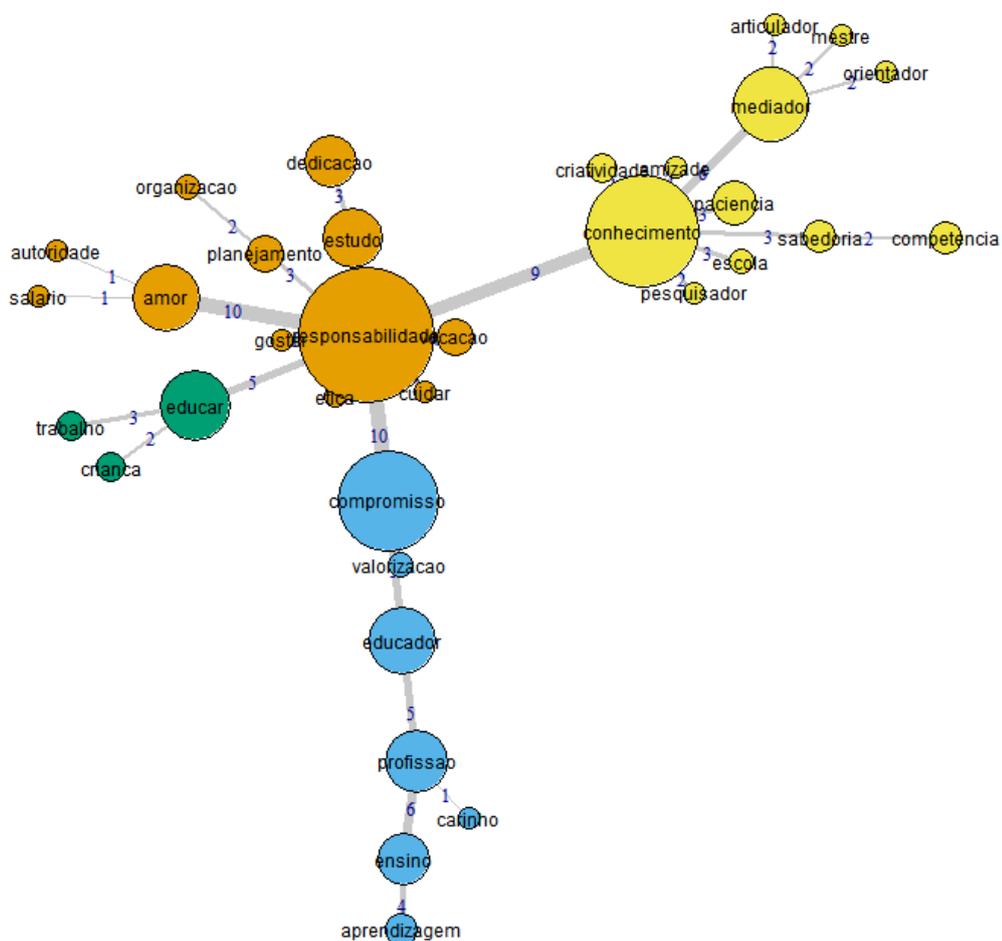
Quadro 13 - Frequências das evocações relacionadas ao termo indutor PROFESSOR

Total de palavras evocadas	388
Total de palavras diferentes	115
Total de hápax	71
Total de palavras diferentes utilizadas	34
Total de evocações utilizadas	297
Índice de aproveitamento do <i>corpus</i>	0,77

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo pacote estatístico IRAMUTEQ

A análise de similitude destaca três comunidades de palavras, formadas a partir dos elementos **conhecimento**, **responsabilidade** e **compromisso**, sendo que **responsabilidade** ocupa um lugar central, conectando-se aos outros dois. Uma pequena comunidade formada em torno do elemento **educar**, ao qual se associam **trabalho** e **criança** também está conectada a responsabilidade.

Ilustração 13 - Análise de similitude das evocações do termo indutor PROFESSOR



Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ

A observação mais detalhada das três comunidades maiores sugere que **responsabilidade** se refere ao sentido ético de ser professor, o que está associado à **vocação**, no sentido de **gostar** do que faz, ao **amor**, no exercício da **autoridade**, ao

cuidar, que exige **planejamento**, e, conseqüentemente, **organização**, assim como **estudo** e **dedicação**.

A comunidade em torno de **compromisso** sugere a **valorização** da dimensão profissional do trabalho do professor enquanto **educador**, uma **profissão** que envolve o constante exercício do **ensino** e da **aprendizagem** e, ao mesmo tempo, uma dimensão de envolvimento afetivo expressa no elemento **carinho**. Finalmente, a comunidade em torno de **conhecimento** expressa a dimensão da **mediação**, que exige que o professor desempenhe o papel de **orientador**, **articulador** e **mestre**, o que exige **criatividade**, **paciência**, **sabedoria** e **competência** e uma postura de **pesquisador** em relação ao conhecimento.

A análise prototípica (ilustrações 13 e 14) mostra que essas três dimensões do ser professor estão presentes na zona do núcleo central.

Ilustração 14 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora PROFESSOR

	Ordem média <=2,41			Ordem média >2,41		
	Zona do núcleo central	F	OME	Primeira periferia	F	OME
L > 8,68	responsabilidade	33	2,4	amor	15	2,7
	conhecimento	27	2,1	estudo	13	2,7
	compromisso	24	2,2	dedicação	11	2,5
	mediador	17	1,9	paciência	9	2,6
	educar	16	2,4			
	educador	15	1,7			
	profissão	14	2,4			
	ensino	11	2,1			
	Elementos de contraste	F	OME	Segunda periferia	F	OME
L > 8,68	planejamento	7	1,7	aprendizagem	6	3,0
	vocação	7	1,9	sabedoria	6	3,2
	competência	6	2,3	trabalho	5	3,0
	criança	5	2,4	valorização	4	3,0
	criatividade	5	2,4	escola	4	3,0
	orientador	3	2,3	organização	4	3,2
	cuidar	3	2,3	ética	3	2,7
	mestre	3	1,3	gostar	3	3,7
				amizade	3	2,7
				autoridade	3	3,0
				pesquisador	3	3,3
				articulador	3	3,0
				salário	3	3,0

				carinho	3	3,3
--	--	--	--	---------	---	-----

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ.

Ilustração 15 - Quadro das quatro casas baseado na ordem de evocação dos termos induzidos pela palavra indutora PROFESSOR

		Ordem média <=2,38		Ordem média >2,38		
		Zona do núcleo central		Primeira periferia		
		F	OMI	F	OMI	
F > 8,82	responsabilidade	33	2,2	amor	15	2,5
	conhecimento	27	2,0	estudo	13	2,5
	compromisso	24	2,3	dedicação	11	2,8
	mediador	17	1,8	ensino	11	2,5
	educar	16	2,2	paciência	9	2,7
	educador	15	1,3			
	profissão	14	1,9			

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos resultados produzidos pelo IRAMUTEQ.

É interessante verificar que, o quadro organizado segundo a ordem de importância confirma os elementos que tinham sido colocados na zona do núcleo central no quadro de ordem de evocação, sendo a única exceção o elemento **ensino**, que foi deslocado para a primeira periferia. Todos os outros foram selecionados como os mais importantes, de tal forma que sua ordem de importância é inferior à ordem de evocação.

Dessa forma, as duas análises, conjuntamente, nos mostram uma representação de professor impregnada pela responsabilidade com a ética de seu trabalho de educar a criança, responsabilidade essa que perpassa tanto o compromisso com a profissionalização e o exercício da profissão de educador, como com a mediação do conhecimento.

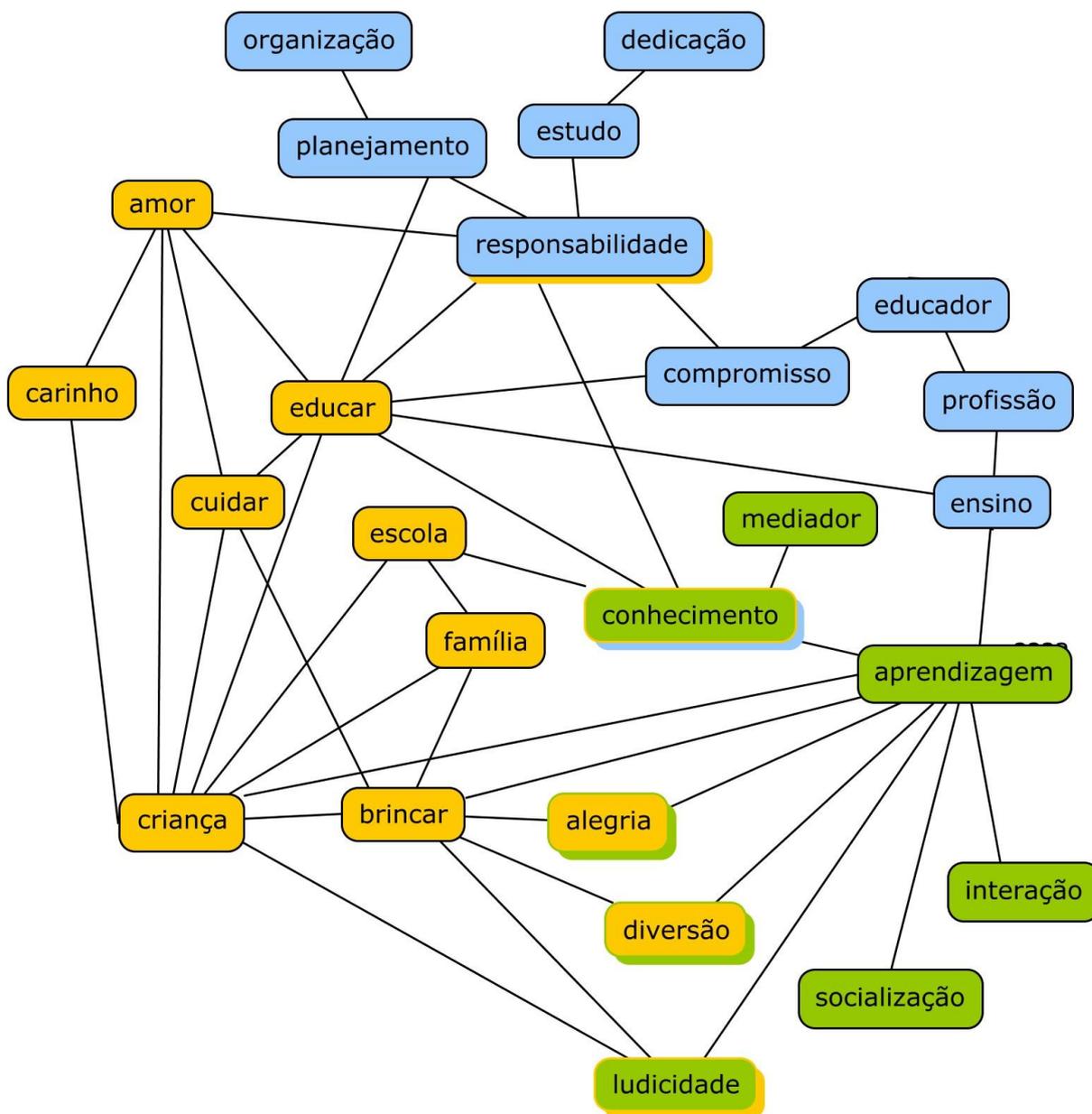
É interessante verificar que, embora o termo indutor PROFESSOR tivesse sido o último a ser apresentado, aparentemente as evocações não foram afetadas pelos termos anteriores. Assim, não encontramos no campo semântico evocado nenhum elemento que sugira que as professoras estavam pensando em qualquer especificidade relativa à professora de Educação Infantil. As palavras evocadas servem a qualquer professor, independentemente da idade dos alunos com quem

interage e do conhecimento que media. Nesse sentido, podemos supor que, ao pensar na professora de criança pequena, talvez seja difícil que ela se encaixe na representação de professora, por falta de clareza de qual seria o conhecimento a ser mediado. Isso poderia explicar a ênfase na alfabetização e no letramento na pré-escola.

6.6 SÍNTESE DAS ANÁLISES DA TALP

Partimos do princípio de que, ao falarmos do trabalho do professor de educação infantil, nos remetemos a um sistema de representações em que se interceptam e sobrepõem diferentes objetos. Destacamos, neste capítulo, cinco objetos que consideramos que podem compor esse sistema representacional: **criança, brincadeira, creche, pré-escola e professor**. As análises de similitude e as análises prototípicas revelaram que alguns elementos são comuns às representações de vários desses objetos, o que confirma a hipótese de que é possível pensar no trabalho do professor de educação infantil como um sistema. A ilustração 16 composta a partir dos principais nós destacados nas análises de similitude dos diversos objetos analisados e de suas conexões, expressa a possível articulação desses diferentes objetos. Aqui se pretende apenas evidenciar as conexões que foram observadas, sem considerar a força dessas conexões ou possíveis hierarquias entre os nós, já que, para isso, seriam necessários outros procedimentos metodológicos.

Ilustração 16 - Esquema do possível campo representacional do trabalho do professor de educação infantil



Fonte: elaborado pela autora utilizando a ferramenta CmapTools

Basicamente, destacamos três comunidades de palavras: a comunidade constituída majoritariamente pelos elementos que foram evocados diante do termo indutor professor, que se organiza em torno da palavra responsabilidade e que contem, sobretudo, elementos referentes à profissionalidade à ética profissional; a

comunidade formada pelos elementos pertencentes ao campo semântico da representação de criança e de brincadeira e uma terceira comunidade, em torno da palavra aprendizagem.

As três comunidades são articuladas pelas palavras educar e aprendizagem, que pertencem ao campo semântico de todos os termos indutores. Dessa forma, o trabalho do professor de EI é representado em torno de duas ideias centrais: a educação e a aprendizagem da criança. A função de educar a criança, tem um forte componente afetivo, ligado ao amor e ao cuidado, mas também requer que o professor se assuma como um educador comprometido com sua profissão, responsável por desenvolver suas competências. Como educador, ele é também um mediador, capaz de promover a aprendizagem e a construção de conhecimento. Tratando-se de crianças pequenas, essa aprendizagem se dá de forma lúdica, por meio da brincadeira.

Assim, a especificidade do trabalho do professor de educação infantil se dá na ancoragem das representações de criança e de professor, intermediada pelos sentidos de educar e também pela ancoragem das representações de aprendizagem e de brincadeira, intermediada pelos sentidos de ludicidade, alegria e diversão.

No próximo capítulo, a análise de algumas questões do questionário-carta nos permitirá verificar se essa conclusão é confirmada quando as professoras são direcionadas a pensar explicitamente no trabalho da professora de educação infantil nas creches e pré-escolas.

7 AMPLIANDO A COMPREENSÃO DOS SIGNIFICADOS: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO-CARTA

O questionário carta foi aplicado para todas as professoras participantes de nossa pesquisa, com o objetivo de definir as especificidades de sua profissão de acordo com as representações sociais sobre seu próprio trabalho. É importante ressaltar que as questões que serão analisadas neste momento, serão aquelas que consideramos mais relevantes para nosso estudo, deixando as outras para futuros estudos. No entanto, é necessário detalhar o instrumento que aplicamos para que se compreendam os limites da pesquisa. O questionário carta foi construído contendo 26 questões com questões abertas, fechadas, semiestruturadas e dissertativas. Conforme já argumentamos em outro ponto de nosso trabalho esta ferramenta foi adotada, mas não é original de nosso trabalho, ou seja, foi adaptada de trabalhos anteriores na mesma área e com a mesma preocupação conceitual, teórica e metodológica.

A aplicação foi feita pessoalmente pela pesquisadora que visitou cada um dos respondentes para entregar o instrumento e orientar o participante a preenchê-lo. Durante esta etapa se verificou que muitos participantes desconheciam a forma estrutural de algumas perguntas, principalmente aquelas que desafiavam o respondente a ordenar argumentos por ordem de importância. Sempre que necessário e possível a pesquisadora orientava a participante, no entanto, esta tarefa não se mostrou fácil tendo em vista que era preciso garantir a autonomia da participante na resposta do questionário.

Consideramos importante ressaltar que os CMEIs, à exceção dos mais recentes, derivaram de creches, o que pode levar as pessoas (e até mesmo as professoras) a transferirem para os CMEIs as representações que têm de creches, e, portanto, responderem às questões sobre as diferenças entre CMEIS e pré-escolas, independentemente da idade das crianças. Na realidade, essa possibilidade foi controlada em algumas questões e foi verificado que as professoras realmente identificam o CMEI com a creche, independente do fato de elas trabalharem nas turmas de 0 a 3 ou de 4 a 5 anos, ou seja, todas as professoras do CMEI se consideram como professoras de creche.

7.1 SER BOA OU MÁ PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As questões 19, 20, 21 e 22 requeriam a formulação de julgamentos sobre o ser bom ou mau professor de creche e de pré-escola. Ao fazerem avaliações e julgamentos, as pessoas utilizam um complexo sistema de representações que orienta suas tomadas de posição em relação aos objetos avaliados. O que se pretendia, com esta questão, era a explicitação dos pressupostos que orientam as avaliações das professoras sobre o ser bom ou mau professor, para, por meio deles, se procurar conhecer as representações que sustentam esses pressupostos. Na análise das referidas questões fizemos uma análise de conteúdo, categorizando as respostas a cada uma das questões.

A análise mostrou que os julgamentos das professoras sobre o que seria uma boa professora de creche e de pré-escola podem ser organizados em duas grandes categorias: uma se refere à relação com a criança e a outra se refere ao compromisso com a profissão, o que está coerente com o que foi encontrado na análise da TALP. A primeira categoria pode ainda ser dividida em duas subcategorias, uma relativa à mediação da aprendizagem e a outra à afetividade nas relações. Algumas respostas ilustram bem essa categorização. Por exemplo, sobre a mediação da aprendizagem, a boa professora de creche:

- Faz as atividades dirigidas às crianças proporcionando um melhor desenvolvimento e aprendizagem;
 - Transmite saberes e desperta a curiosidade da criança, fazendo-a reconhecer seus valores e direitos e deveres;
 - Estimula a criança no tempo certo;
 - Envolve as crianças num mundo de aprendizagens, seja nas cantigas, nas brincadeiras, na autonomia e até mesmo nos cuidados;
- (exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)*
- Além de cuidar, é aquele que dá atenção e faz brincadeiras e atividades que estimulam o desenvolvimento das crianças de acordo com a faixa etária;
 - Compromete-se com o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos social, intelectual, psicológico e espiritual;
 - Está atenta às especificidades da criança e contribui para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e motricidade;
 - Participa das atividades junto com as crianças;
- (exemplos de afirmativas de professoras das escolas)*

Já a boa professora de pré-escola:

- Alfabetiza através de jogos e brincadeiras lúdicas;
- Desperta o interesse das crianças pelo processo de ensino aprendizagem;
- Se importa com a aprendizagem do aluno;
- Investiga, trabalha e empenha-se no crescimento intelectual da criança;
- Sabe transmitir o conhecimento científico aos seus alunos;
- É cuidador e educador, sendo mediador para que a criança aprenda a construir o conhecimento;
- Conhece seus alunos e sabe que o principal é a interação. Sabe que eles precisam aprender, mas tem muitos anos pela frente para aprenderem e serem alfabetizados;
- Busca contribuir com seus conhecimentos para a aprendizagem dos alunos, respeitando as especificidades de cada um.

(exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)

- Proporciona oportunidades e situações para que o aluno desenvolva o seu aprendizado no convívio social, no mundo da leitura, na área lógica matemática, na construção do seu esquema corporal, conhecendo e descobrindo-se a si mesmo;
- Brinca com as crianças e usa jogos e brincadeiras como subsídios para um bom aprendizado, seguindo o currículo escolar.
- Sabe que o trabalho envolve ações significativas, que propõe à criança vivenciar sua infância com alegria, música, brincadeiras e conhecimentos;
- Faz diagnóstico para planejar a partir da realidade da criança;
- Diversifica as aulas, fantasia e brinca junto, ensina, surpreende, exige e valoriza cada momento de aprendizagem;
- Consegue articular o conhecimento científico com a ludicidade;
- Explora os conhecimentos de cada criança para ampliá-los;
- Prepara as crianças para os anos iniciais do ensino fundamental.

(exemplos de afirmativas de professoras das escolas)

Esta foi a subcategoria mais representada, com um maior número de afirmativas (aqui reproduzimos apenas as mais representativas). Podemos observar, pelos exemplos acima, que, em relação à creche, não se notam diferenças no conteúdo das frases, entre as professoras dos dois grupos. Já em relação à pré-escola, as professoras das escolas são mais enfáticas em relacionar a ludicidade com a aprendizagem e em destacar a necessidade da professora ensinar por meio de músicas, brincadeiras e outras atividades consideradas divertidas. Uma professora se referiu especificamente à alfabetização, o que não é muito representativo das preocupações do grupo. Assim, o grupo das escolas apresenta respostas mais pautadas nas práticas, no *como* fazer, enquanto o grupo dos CMEIs se refere mais ao *o que* fazer.

Essa subcategoria também pode ser encontrada na definição de mau professor, tanto de creche como de pré-escola, como podemos ver nos exemplos a seguir.

A má professora de creche:

- Deixa as crianças brincar por brincar;
 - Somente cuida como se fosse babá;
 - Não torna seu trabalho lúdico;
 - Não interage com as crianças e não proporciona estímulos para seu desenvolvimento;
 - É espontaneísta;
 - Não se importa com o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança;
- (exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)*
- Acha que é só cuidar;
 - Não estimula o desenvolvimento da criança;
 - Não respeita a faixa etária das crianças;
 - Não realiza um trabalho pedagógico;
 - Considera seu trabalho apenas assistencialista;
- (exemplos de afirmativas de professoras das escolas)*

A má professora de pré-escola:

- É indiferente às ações e curiosidades das crianças;
 - Só deixa as crianças brincar sem um objetivo específico;
 - Tem como objetivo principal alfabetizar as crianças e acaba tirando o brincar;
 - Não ensina e os alunos não aprendem;
 - Preocupa-se constantemente em alfabetizar seus alunos, pois o que a professora do 1ºano vai dizer;
 - Não estimula a criatividade e não percebe as individualidades das crianças;
 - Quer que a criança se prenda muito ao papel;
 - Prioriza a alfabetização em detrimento de outras vivências que permeiam a infância;
 - Não entende que o brincar ainda é a principal forma de adquirir conhecimento;
- (exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)*
- Entende a pré-escola como preparação para o primeiro ano;
 - Não organiza nas atividades de acordo com a faixa etária das crianças;
 - Volta-se somente para a escolarização da criança;
 - Não valoriza o brincar;
 - Pensa que a criança precisa brincar o tempo todo sem objetivo;
 - Preocupa-se apenas com o alfabetizar;
 - Só preocupa-se em passar conteúdos;
 - Não conhece as especificidades desta fase, desconsiderando as múltiplas linguagens, simultaneidade de ações, experiências, formação de conceitos e brincar;
 - É influenciado pelo espontaneísmo com visão de que a educação infantil é menos importante que o ensino fundamental;
 - Considera a pré-escola como uma turma de anos iniciais;
 - Não entende as necessidades das crianças.
- (exemplos de afirmativas de professoras das escolas)*

Em relação à definição de má professora, as afirmativas não são diferentes entre as professoras dos CMEIs e as das escolas.

Em síntese, as afirmativas desta subcategoria mostram que, para as respondentes, cabe à professora de creche estimular o desenvolvimento da criança

com atividades diversas e lúdicas e não se limitar ao cuidado. Aparentemente, a ideia de cuidado se restringe aos cuidados físicos. Já à professora de pré-escola cabe promover aprendizagens e conhecimento por meio de brincadeiras, sem forçar a escolarização das crianças. As respondentes entendem que as crianças aprendem por meio de brincadeiras, mas que essas brincadeiras devem ter um objetivo definido pela professora. Assim, o que prevalece é a rejeição ao assistencialismo e ao espontaneísmo, na creche, e à escolarização precoce, na pré-escola.

A educação infantil tem um papel de valorizar os conhecimentos que as crianças trazem para dentro das instituições, mas também precisa garantir que neste espaço, adquiram novos conhecimentos, para isso os profissionais que atuam nesta área, precisam reconhecer as características da infância. (KRAMER, 2011, p. 129). Aparentemente, as professoras participantes desta pesquisa estão conscientes dessa necessidade.

Em relação à subcategoria referente ao envolvimento afetivo e suas manifestações, as respondentes consideraram que a boa professora de creche é aquela que:

- Abraça e ama seus alunos, ao mesmo tempo em que lhes ensina limites e atividades;
- É carinhosa, atenciosa;
- Gosta de crianças;
- Respeita e entende seus alunos;
- Não age como uma ditadora;
- Dialoga com as crianças.

(exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)

- Trata com carinho as crianças;
- Gosta de estar com crianças;
- É calmo e criativo;
- Se relaciona bem com as crianças;
- Dá atenção e atende as necessidades da criança;
- Tranquiliza as crianças com bondade, paz, carinho e afeto.

(exemplos de afirmativas de professoras das escolas)

Já a boa professora de pré-escola:

- É carinhosa e atenciosa;
- Tem amor pelas crianças;
- Gosta de brincar;
- Gosta de trabalhar com crianças;
- Eleva a autoestima das crianças.

(exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)

- Trata as crianças com carinho;
- Entende as crianças;

- É afetiva;
 - Sabe ouvir e falar com a turma com empatia.
- (exemplos de afirmativas de professoras das escolas)*

Nesta subcategoria houve um número menor de afirmativas que na subcategoria anterior. Mencionar menos os aspectos afetivos não necessariamente significa que eles são menos importantes. Pode indicar simplesmente que esses aspectos não são considerados específicos da professora de Educação Infantil. Entretanto, quando se referem à má professora, o número de afirmativas aumenta consideravelmente, sobretudo em relação à professora de creche no ponto de vista das respondentes dos CMEIs:

- Não tem carinho pelas crianças;
 - Não se preocupa com as crianças;
 - Não gosta de criança pequena;
 - Não vê as necessidades das crianças;
 - Não dá atenção necessária para as crianças, que são indefesas;
 - Não desenvolve uma relação afetiva com as crianças;
 - É agressiva;
 - Grita com as crianças e as inferioriza;
 - Acredita que as crianças devem ficar quietas o tempo todo;
 - Não tem paciência;
 - Tem nojo de algumas situações;
 - Não tem os cuidados básicos com as crianças;
 - Não vê a criança como prioridade.
- (exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)*
- Grita muito com as crianças, as trata mal e age com indiferença quando as crianças choram;
 - Não tem paciência e grita.
- (exemplos de afirmativas de professoras das escolas)*

Portanto, a má professora de creche é caracterizada sobretudo pelo que não faz: - falta de amor e de carinho, pela negligência, indiferença e falta de respeito - mas também pela perpetração de atos violentos, como restringir fisicamente e gritar com a criança.

Já a má professora de pré-escola também é caracterizada pela falta de carinho, mas sobretudo pelo desrespeito e pelo autoritarismo, ou seja, pelo exercício ativo da violência sobretudo da violência simbólica:

- Não tem carinho pelas crianças;
- Grita com as crianças;
- Joga as atividades que diz estar errada no lixo;

- É autoritária, impondo medo e não respeito.
(exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)
- Não tem paciência;
- Não interage com as crianças;
- Grita;
- Não tem afetividade;
- Acha que a criança tem malícia como os adultos.
(exemplos de afirmativas de professoras das escolas)

Não foram observadas diferenças relevantes entre os dois grupos na definição dos critérios desta categoria. Chama a atenção também a última frase transcrita acima, pela imagem de criança que revela (inocente, sem malícia), mas, também, porque traz implícita a ideia de que um mau professor olha para a criança como um pequeno adulto, ou seja, não leva em consideração as especificidades da infância.

Sintetizando, a primeira categoria se refere às qualidades da relação da professora de Educação com as crianças e envolve dois aspectos: 1) a **mediação** da aprendizagem, com destaque para a ludicidade e o respeito às necessidades de cada criança, e 2) a **afetividade**, com destaque para a manifestação de amor e carinho, para o respeito, a empatia e a paciência, assim como o cuidado (como oposto a negligência), no caso da creche. As características mais rejeitadas são o assistencialismo e o espontaneísmo, na creche, e a escolarização precoce, na pré-escola, além do exercício de diversas formas de violência, tanto física (expressa mais pela negligência) como simbólica (expressa ativamente por gritos e restrição da liberdade da criança, ou imposição de comportamentos ou atividades inadequados para a idade).

A segunda categoria também pode ser subdividida em duas, uma relativa ao compromisso com o trabalho, aperfeiçoamento profissional, estudo, enfim, à profissionalidade, e a outra mais específica das relações com a equipe da escola e com as famílias.

Assim, em relação ao compromisso com o trabalho, as afirmativas são muito semelhantes quando se referem à professora de creche e à de pré-escola, pelo que, para não ficar muito repetitivo, serão apresentados exemplos das duas, conjuntamente. Assim, uma boa professora de Educação Infantil (creche e/ou pré-escola):

- Conhece ou estuda psicologia infantil, é responsável, competente no que faz, comprometida;
 - Acredita no seu trabalho e é dedicada;
 - Dinâmica, planeja, busca inovar a todo o momento;
 - Se auto avalia;
 - Dedicar-se ao seu trabalho, esforçando-se sempre para dar o melhor;
 - Busca o aperfeiçoamento;
 - Faz o seu melhor e possui ética em tudo o que faz;
 - Coloca em sua profissão, o aluno em primeiro lugar; [pré-escola]
 - Busca estratégias para possibilitar o letramento; [pré-escola]
- (exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)*

- Exerce sua profissão com amor, dedicação e responsabilidade;
 - Comprometida e em constante aperfeiçoamento;
 - Tem determinação e ética no que faz;
 - Cumpre seu horário, é participativo;
 - Possui entusiasmo;
 - Responsável e competente;
 - Parte do conhecimento e da realidade de cada um para desenvolver o seu trabalho;
 - Tem metas e sente-se realizada no que faz;
 - Faz com prazer o que aprendeu, é flexível e acredita no que faz;
 - Ama o que faz e não troca a profissão por nada que lhe ofereçam;
 - Planeja e respeita as crianças;
 - Procura sempre novos conhecimentos
 - Conhece ou estuda psicologia infantil;
 - É carismática e comprometida
 - Comprometida com a construção da autonomia
 - Reflete sobre sua prática pedagógica e respeita as individualidades de cada criança
- (exemplos de afirmativas de professoras das escolas)*

Portanto, no que se refere ao compromisso com a profissão, há uma grande semelhança entre as afirmativas das professoras dos CMEIs e as das escolas e os critérios para definir uma boa professora são os mesmos para a creche e a pré-escola, destacando-se, por um lado, a dedicação, o engajamento no trabalho, o cumprimento de suas atribuições e, por outro, o investimento no aperfeiçoamento profissional, na atualização e na inovação. Esses podem ser considerados atributos importantes para qualquer profissional, mas o fato deles terem sido enfaticamente destacados pelas professoras (lembramos que as frases acima são apenas uma amostra do total de afirmativas) mostra que elas se consideram o seu trabalho como uma profissão e não como um prolongamento de funções maternas. É de destacar, assim, a insistência na necessidade de estudo e de atualização. Ao mesmo tempo, algumas afirmativas apontam para a especificidade da Educação Infantil, nomeadamente as que advogam o desenvolvimento do trabalho centrado na criança

e a necessidade de conhecimento da psicologia infantil. Este é um ponto que tem sido repetitivamente enfatizado nas pesquisas de nosso grupo que têm denunciado o fato dos cursos de Pedagogia, na maioria das universidades, não darem a necessária importância aos conhecimentos de psicologia no seu currículo.

Outro conhecimento específico, referente à promoção do letramento, foi apontado por apenas uma professora, do grupo dos CMEIs. A pouca preocupação com a alfabetização e o letramento está coerente com os resultados da TALP, onde essas ações ocupam uma posição periférica, e com a rejeição da escolarização precoce que foi constatada na categoria referente à mediação.

A definição de má professora de Educação Infantil, nesta subcategoria, vem confirmar o que acabamos de constatar. Assim, a má professora de EI:

- Não sabe e não reconhece que está na profissão errada;
- Não tem amor ao trabalho;
- Não cumpre seu horário adequadamente;
- Faz apenas o necessário para se manter trabalhando;
- Não busca aperfeiçoamento.
- Optou pela função apenas para ter um trabalho;
- Não tem compromisso com o processo ensino aprendizagem e não proporciona a seus alunos a contemplação do saber;
- Só trabalha porque precisa do salário;
- Não gosta de ensinar e cuidar de criança pequena;
- Não possui compromisso em cumprir com o currículo que é proposto pelo PPP da instituição e com as necessidades encontradas no decorrer do ano.

(exemplos de afirmativas de professoras dos CMEIs)

- Não gosta do que faz e não é paciente com os alunos;
- É irresponsável e despreparado;
- Atua na creche porque não conseguiu trabalho melhor;
- Não planeja atividades adequadas para a idade;
- É negligente e descomprometida;
- Não busca o novo;
- Se acomoda achando que tudo está bom;
- Desmotivada;
- Não tem domínio da turma;
- Não tem objetivos e é descomprometida com o processo educativo;
- Está sempre sem vontade.

(exemplos de afirmativas de professoras das escolas)

Vemos que essas afirmativas revelam, por um lado, comportamentos que as professoras consideram manifestações da falta de comprometimento e, por outro lado, o motivo ao qual elas atribuem a falta de comprometimento: trabalhar por conveniência, falta de opção, só pelo salário, sem gostar do que faz, enfim, sem o

que, provavelmente, elas chamariam de vocação, se formos considerar uma das palavras evocadas na TALP, induzida pela palavra professor.

A outra subcategoria refere-se às relações de trabalho, sobretudo com a equipe da instituição e essas afirmativas foram feitas apenas pelas professoras dos CMEIs (exceto uma).

Para elas, uma boa professora de creche é aquela que

- Aceita ideias, trabalha em grupo, ajuda quando é solicitado, gosta do que faz, está aberta e aceita críticas, tem um bom relacionamento com os pais, colegas e coordenação”.

Já uma boa professora de pré-escola:

É humilde nos momentos que precisa de ajuda do diretor, colegas e cumpre a proposta da instituição com as crianças.

Ao contrário, uma má professora de creche:

- Vive criticando tudo e todos;
- Está sempre cuidando mais do trabalho do colega do que do seu;
- Vive reclamando, achando defeitos e nada faz para melhorar;
- Critica negativamente o trabalho dos colegas;
- Não aceita opiniões e troca de ideias;
- Não colabora com a instituição em momentos em que é necessário ajuda;
- Considera-se o dono do saber.

E uma má professora de pré-escola:

- Não aceita opiniões, sugestões, críticas, mudanças, fica sempre na mesmice todos os anos e se sente o dono da verdade. (*professora de CMEI*)
- Reclama de tudo e de todos (*professora de escola*)

Embora poucas professoras tenham registrado algum critério nesta categoria, ela revela uma dificuldade enfrentada por algumas instituições, em que existem problemas no relacionamento da equipe. Aparentemente, o fato desses aspectos terem sido mencionados pelas professoras dos CMEIs, pode sugerir que, nessas instituições, o clima institucional pode ser mais problemático que nas escolas, o que é algo que merece uma investigação. Se isso realmente ocorre, este estudo não nos dá elementos para avançar qualquer hipótese sobre os motivos desse problema.

O mais provável é que a maior frequência de respostas nesta subcategoria entre as professoras dos CMEIs se deva ao fato destas professoras reconhecerem a

importância da cooperação de toda a equipe nessas instituições, provavelmente em função da pouca idade das crianças, que ainda têm pouca autonomia. Aparentemente, esse aspecto não se coloca tão fortemente nas escolas, o que talvez se deva ao fato das professoras de Educação Infantil nessas instituições muitas vezes trabalharem independentemente das professoras de Ensino Fundamental e, também, pelo fato das crianças serem um pouco mais velhas, com mais autonomia, dispensando a ajuda de outros adultos para atendê-las.

Em síntese, a análise das quatro questões abertas sobre os critérios para definir o que é ser bom ou mau professor de creche ou pré-escola mostrou significados coerentes com o que foi observado na tarefa das análises de similitude, sobretudo a referente à palavra indutora "professor". Ficou muito clara a preocupação com o papel de mediador e a profissionalidade e a ética, que já estavam presentes na análise da TALP.

Talvez porque, explicitamente, as questões se referiam às professoras de creche e de pré-escola, elementos da categoria afetividade foram também mencionados com bastante frequência, incluindo não apenas o amor e o carinho mas também critérios que se referem ao respeito, à sensibilidade e à responsividade. Esses elementos, aliados à frequência em que a ludicidade e o brincar foram mencionados, na categoria referente à mediação, sugerem aspectos específicos do trabalho com crianças pequenas. Além desses, as relações de trabalho também parecem ser motivo de preocupação, sobretudo nos CMEIs, mostrando que esse é um aspecto a ser considerado quando se pensa no trabalho do professor de crianças pequenas.

A análise das questões sobre as tarefas das professoras de creche e de pré-escola pode acrescentar mais informações a estas análises e contribuir para uma melhor compreensão sobre a representação do trabalho dessas profissionais.

7.2 TAREFAS DAS PROFESSORAS DE CMEIS E PRÉ-ESCOLAS

No questionário carta apresentado às participantes de nossa pesquisa, a questão 23, buscava identificar os elementos das representações sobre as funções desempenhadas pelas professoras de creche e de pré-escola. Como as professoras dos CMEIs se identificaram como professoras de creche, independentemente da idade das crianças que atendiam, as respostas a essa questão se referem, na

verdade, à diferença entre os CMEIs e as turmas de pré-escola que funcionam nas escolas, o que pode dificultar as análises, já que os CMEIs atendem crianças de zero a cinco anos e as turmas das escolas atendem de quatro a cinco anos. Ou seja, há uma sobreposição de idades que pode confundir os resultados.

Os sujeitos deveriam organizar os 25 itens apresentados em quatro grupos, deixando de selecionar cinco itens entre todos os listados. No primeiro grupo, escolheram, entre os itens apresentados, os cinco que consideram mais importantes; já os cinco itens selecionados para o segundo grupo foram as tarefas consideradas menos importantes; no terceiro grupo, deveriam colocar os cinco itens mais importantes que ainda não haviam sido selecionados; no quarto grupo, selecionaram os cinco itens menos importantes, entre os que ainda restaram. Os cinco itens que ainda sobraram desta classificação, foram os considerados de importância média, pois não se encaixaram nem como mais importantes, nem como menos importantes.

O formato de questionário aplicado permite caracterizar os conteúdos de uma representação social, sendo uma das ferramentas metodológicas que possibilita o estudo da estrutura das representações. Os itens considerados mais importantes, ou mais característicos, são aqueles com maior possibilidade de compor o núcleo central de uma representação.

As tarefas apresentadas no questionário podem ser consideradas como tarefa de maior ou menor pertinência para o trabalho da professora de CMEI ou de pré-escola, de acordo com a importância atribuída.

O quadro 14, que apresentaremos a seguir, condensa as informações de várias análises, para que se torne mais fácil relacioná-las. Na segunda e na terceira coluna verificamos as médias de importância, calculadas sobre os escores atribuídos de acordo com o grupo em que os itens foram classificados. A análise de frequência de cada item permitiu definir os níveis de importância traduzidos nas cores de preenchimento das células nas duas colunas referentes às médias. Para isso foram seguidas as recomendações de Vergès (2005) que mostra que uma distribuição em forma de **J** indica um item característico do objeto, assim, todas as variáveis cujos gráficos apresentam esta forma, estão coloridas de verde escuro no quadro, em forma de **^** indica um item não característico (correspondente às variáveis coloridas em amarelo), em forma de **L** indica um item não pertinente (caracteriza o objeto pelo que ele não é, correspondendo às variáveis coloridas em

vermelho) e em forma de **V** indica um item polêmico. Vergès demonstrou essa relação a partir da classificação dos itens em três grupos. Como, no caso desta pesquisa, foram utilizados cinco grupos, o formato da distribuição nem sempre fica tão claro, o que nos levou a considerar situações intermediárias, coloridas, na tabela, em laranja e em verde mais claro. Também podemos observar nas duas últimas colunas, a comparação dos resultados referentes às professoras de CMEI e pré-escola, por meio do teste U de Mann-Whitney¹⁵.

A legenda a seguir mostra o significado das cores utilizadas nas células.

Legenda	
	Tarefa característica e importante (forma J no gráfico)
	Tarefa não necessariamente característica, mas importante
	Tarefa não característica (forma Λ no gráfico)
	Tarefa não característica e não importante
	Tarefa não pertinente (forma L no gráfico)

	Diferenças significativas ($p < 0,001$)
	Diferenças significativas ($p < 0,05$)

Quadro 14 – Tarefas das professoras de creche e pré-escola

Itens	Média CMEI	Média escola	Z	Sig.
Limpar a sala	-1,16	-1,14	-0,227	0,820
Alimentar	0,35	-0,74	-3,713	0,000
Banhar	-0,74	-1,03	-0,728	0,467
Dar remédio e fazer curativos	-0,65	-0,83	-0,759	0,448
Zelar pela integridade física das crianças	0,90	0,51	-1,491	0,136

¹⁵ Teste estatístico não paramétrico utilizado para verificar se dois grupos independentes foram ou não extraídos da mesma população e que requer uma mensuração pelo menos na escala ordinal.

Preparar o ambiente físico	0,24	0,17	-0,185	0,853
Dar carinho	1,26	0,71	-1,258	0,208
Passear com as crianças	0,02	-0,29	-1,119	0,263
Brincar com as crianças	1,40	1,14	-1,361	0,174
Organizar brincadeiras	0,76	1,09	-1,647	0,100
Atender e organizar atividades diferenciadas para crianças PNE	-0,11	0,00	-0,571	0,568
Transmitir valores	0,98	0,63	-0,700	0,484
Promover e manter contato com as famílias	0,60	0,57	-0,248	0,804
Organizar reuniões de pais	-0,27	0,09	-1,520	0,129
Participar de reuniões pedagógicas	0,42	0,00	-2,264	0,024
Fazer pesquisas	-0,35	-0,06	-1,231	0,218
Elaborar planos de atividade	1,32	1,74	-2,294	0,022
Elaborar relatórios e outros registros	0,15	0,11	-0,309	0,758
Observar e avaliar as crianças	1,08	0,97	-0,260	0,795
Promover a aprendizagem da língua escrita	-1,03	-0,40	-2,276	0,023
Ensinar a ler e escrever	-1,29	-1,14	-0,242	0,809
Ensinar noções de matemática	-0,55	-0,31	-0,995	0,320
Ensinar conteúdos escolares	-0,87	-0,14	-2,249	0,025
Elaborar e corrigir tarefas didáticas	-1,21	-0,71	-2,036	0,042
Organizar atividades de recuperação e reforço	-1,23	-0,94	-1,283	0,199

Fonte: Elaborado pela Autora.

Podemos perceber que tanto para as professoras de CMEI, quanto para as professoras de pré-escola, as tarefas consideradas **não pertinentes** ao seu trabalho são: limpar a sala, dar banho e ensinar a ler e escrever. Ou seja, essas atividades contribuem para a caracterização do trabalho da professora de educação infantil, tanto de creche como de pré-escola, não pelo fato de que devam ser realizadas, mas, pelo contrário, pelo fato de não deverem ser realizadas. Portanto, é uma caracterização por aquilo que não é, que não cabe a essa professora.

As tarefas que foram consideradas **características e importantes** para as professoras dos dois segmentos foram as seguintes: zelar pela integridade física das crianças, dar carinho, brincar com as crianças, organizar brincadeiras, promover e manter contato com as famílias, transmitir valores, elaborar planos de atividades, e observar e avaliar as crianças.

De acordo com o quadro, podemos perceber que, para os dois grupos de professoras, as **tarefas não características** de seu trabalho são: preparar o ambiente físico, passear com as crianças, atender e organizar atividades diferenciadas para crianças portadoras de necessidades especiais (PNE), organizar reuniões de pais, participar de reuniões pedagógicas, fazer pesquisa, elaborar relatórios e outros registros, ensinar noções matemáticas. Isso significa que essas tarefas podem ser realizadas no CMEI ou na escola, mas não são obrigatórias ou frequentes e/ou não são realizadas necessariamente pela professora de educação infantil. Efetivamente, essas tarefas cabem também a professoras de outros níveis de ensino e provavelmente foi por isso que foram consideradas como não características.

A tarefa de dar remédio e fazer curativos foi considerada pouco importante pela média das professoras de CMEI, pois uma grande parte considerou-a como uma tarefa não característica (pontuação equivalente a zero) e outra parte como não importante, ou não pertinente (pontuação negativa). Já para a maioria das professoras de pré-escola, esta é uma tarefa não pertinente ao seu trabalho. A diferença entre os dois grupos não chega a ser significativa e provavelmente ela traduz posições individuais em relação a um assunto que é polêmico pois existe muita discussão sobre a quem deve ser atribuída a tarefa de administrar remédios, mesmo com orientação médica.

Outra tarefa em que existe diferença entre os dois grupos, em virtude da aceitação ser maior nos CMEIs do que nas escolas é alimentar as crianças. Embora essa não seja considerada por nenhum dos grupos uma tarefa característica do trabalho da professora, houve um maior número de professoras de CMEI que a consideraram como uma tarefa importante. Esse resultado se deve provavelmente à idade das crianças atendidas. Com efeito, uma posterior comparação entre as respostas das professoras por turma mostrou que são as professoras das crianças menores que consideram que é uma tarefa importante da professora alimentar as crianças. Nesse sentido, se as professoras das turmas mais velhas (maiores de três

anos) dos CMEIs não tivessem se considerado como professoras de creche e sim de pré-escola, provavelmente a tarefa de alimentar seria considerada como característica das professoras de creche.

Outras tarefas tiveram respostas diferentes nos dois grupos, agora em virtude de uma menor rejeição dessas tarefas pelas professoras das escolas do que pelas professoras dos CMEIs.

Entre essas tarefas, a que apresentou maior diferença foi “promover a aprendizagem da língua escrita”. Para as professoras de CMEI, é considerada uma tarefa não pertinente e para os professores de pré-escola uma tarefa não característica. É importante destacar que esse item foi elaborado para verificar se haveria uma distinção entre a ideia de promover a linguagem escrita, como mais uma linguagem, e a alfabetização propriamente dita (ensinar a ler e a escrever). Como pode ser observado, a aceitação deste item foi maior apenas entre as professoras das escolas.

As tarefas de ensinar conteúdos escolares, elaborar e corrigir tarefas didáticas, organizar atividades de recuperação e reforço, foram consideradas pelas professoras de CMEI como tarefas não pertinentes e para as professoras de pré-escola como tarefas não características e não importantes. Isso significa que essas tarefas caracteristicamente escolares não são vistas como uma prioridade na pré-escola, embora a rejeição do ensino de conteúdos escolares e da elaboração e correção de tarefas didáticas tenha sido significativamente maior entre as professoras dos CMEIs, provavelmente em virtude da faixa etária das crianças. Com efeito, a média por turma de CMEI é tanto mais negativa quanto menor é a idade das crianças atendidas. De qualquer forma, a observação das médias por turma mostra que a única turma com média igual a zero é a de pré I. As outras turmas das escolas também tiveram médias negativas.

Elaborar e corrigir tarefas didáticas também foi um item em que se registrou uma diferença significativa entre os dois grupos apesar da rejeição dessa tarefa por ambos os grupos. Observando as médias por turma é possível sugerir que a diferença se deve aos resultados do Pré II cuja média foi de -0,43 e do grupo IV, cuja média foi de -1,5, enquanto todas as outras turmas tiveram médias próximas de -1.

Em síntese, apesar de algumas diferenças entre os dois grupos serem estatisticamente significativas, elas apontam para a mesma tendência e, portanto, podemos considerar que não foram encontradas diferenças importantes entre os

dois grupos pesquisados. Em relação a alguns itens isso poderia ser devido ao fato das professoras do CMEI se considerarem como professoras de creche, mesmo quando atendem turmas maiores de 4 anos, o que significa que as respostas do CMEI se referem a crianças de 0 a 5 anos e não apenas às crianças de 0 a 3, como seria se estivessem realmente se referindo à creche como ela é definida na LDB. Assim, há uma sobreposição de idades que pode ser a razão por que os dois grupos não diferem substancialmente. Apesar disso, o cálculo das diferenças por turma também não indicou diferenças significativas entre elas.

Em síntese, de acordo com os dados apresentados no quadro, podemos perceber que algumas tarefas características e específicas da educação infantil que foram apontadas pelas professoras são: zelar pela integridade física das crianças, dar carinho, brincar com as crianças, organizar brincadeiras, transmitir valores, promover e manter contato com as famílias.

Por outro lado, destacamos algumas tarefas que foram consideradas não características e não importantes ao papel da professora de educação infantil: limpar a sala, banhar, ensinar a ler e escrever, ensinar conteúdos matemáticos, elaborar e corrigir tarefas didáticas e organizar atividades de recuperação e reforço. Ou seja, as professoras participantes rejeitam a imagem de professora de educação infantil como alguém que se restringe ao atendimento das necessidades físicas/fisiológicas, mas também rejeitam uma identidade que corresponde à das professoras de outros níveis de ensino e já conseguem identificar atribuições específicas que podem contribuir para a constituição de uma identidade própria da professora de educação infantil. É importante salientar que essa especificidade está relacionada com o nível de desenvolvimento das crianças e que, sobretudo, não se restringe a uma única dimensão, envolvendo a afetividade, a ética, a interação com as famílias e, sobretudo, a priorização da brincadeira, como já foi visto nas análises anteriores.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo partimos de algumas questões de pesquisa, as quais procuraremos agora responder.

1.1. *Quais e como se organizam os conteúdos das RS das professoras dos CMEIs e das pré-escolas sobre o seu trabalho na Educação Infantil?*

A triangulação entre os resultados da análise da TALP e do questionário-carta, sobretudo das questões abertas analisadas, nos permite sugerir que a representação do trabalho da professora de educação infantil se organiza em três facetas, articuladas entre si. Essas facetas ancoram nas representações de criança, de profissional responsável e de aprendizagem. Dessa forma, temos o professor que educa a criança, preocupado com a afetividade e as questões éticas e também com o cuidado, se essa criança for muito pequena; o professor-mediador, que promove a aprendizagem e a construção de conhecimentos e o professor-profissional, comprometido com a própria formação e o desempenho competente de seu trabalho. Os elementos que assumem um papel de centralidade em cada uma dessas três facetas são, respectivamente, educar e criança; aprendizagem; e responsabilidade.

1.1. *As especificidades da Educação Infantil estão contempladas nas RS dessas professoras sobre seu trabalho? De que forma?*

As especificidades da Educação Infantil não foram encontradas no conteúdo das evocações induzidas pela palavra professor. No entanto, no conjunto das palavras indutoras e nas questões do questionário-carta ficou claro que algumas especificidades estão bastante presentes quando as professoras pensam no seu trabalho. Essas especificidades se referem ao cuidado, sobretudo quando se trata das crianças de creche; à defesa da brincadeira como expressão legítima e própria da criança e meio de aprendizagem; à inclusão da família, mesmo que ainda se limite à troca de informações; à preocupação com as relações humanas nos CMEIs e à ênfase dada à afetividade e à ética no ato de educar.

1.2. *Como se dão os processos de negociação de significados (ancoragem e objetivação) e quais as forças que contribuem para a manutenção das representações e as que sugerem possibilidades de mudança?*

Apesar dos limites metodológicos deste estudo, foi possível detectar algumas pistas sobre a dinâmica das representações sobre o trabalho do professor de Educação Infantil.

Por exemplo, a articulação entre a ideia do professor que educa a criança e o professor-mediador, articulação necessária para a compreensão do binômio cuidar-educar, se dá pela aproximação entre brincar e aprendizagem, que, historicamente, tinham significados antagônicos no contexto escolar, como mostrou Pacheco (2005). Assim, apesar de aprendizagem ainda não ser um elemento provável no núcleo central da representação de brincadeira e brincar também não ser um elemento provável no núcleo central de creche e de pré-escola, há uma aproximação entre as duas ideias, que se traduz na ligeira redução da ordem média quando se considera a ordem de importância, em relação à ordem de evocação, como foi observado nas análises da TALP. Assim, a aproximação entre brincar e aprender parece se dar pelo compartilhamento de elementos como diversão, alegria, ludicidade e também socialização e interação. Esses elementos, que se encontram no campo semântico de brincar, passam a ser associados a aprendizagem, provavelmente como resultado de um discurso que se torna cada vez mais comum nas escolas e nos cursos de formação de professores e que traz a ideia de que se aprende brincando e que a aprendizagem deve ser um processo divertido e não chato e sofrido. Assim, é como resultado desse discurso que se torna possível aceitar que a Educação Infantil seja um tempo e um lugar de brincadeira e, ao mesmo tempo, de aprendizagem, inclusive de aprendizagem de conhecimentos científicos (ou escolares). É essa aproximação que permite aceitar que o professor não deixa de ser um mediador de conhecimento quando promove brincadeiras, mantendo, assim, sua identidade de professor no caráter de ensinante.

As análises realizadas para responder às questões acima foram feitas de modo a comparar as respostas das professoras de EI dos CMEIs e das escolas, exceto as análises da TALP, que tiveram que ser feitas com os dois grupos em virtude do número de sujeitos não ser suficiente para realizar as análises separadamente. Ainda assim, procuramos responder ao problema formulado no início desta pesquisa: *as professoras de Educação Infantil, em exercício em escolas*

e em CMEIS, no município de Concórdia, têm diferentes representações sobre o seu trabalho? Em caso positivo, quais são essas diferenças?

As análises realizadas mostraram que não existem diferenças relevantes entre as respostas das professoras dos dois grupos, nem quando se referem à creche, nem quando se referem à pré-escola. Entretanto, existem algumas diferenças entre as representações desses dois contextos da EI. Se considerarmos que as professoras dos CMEIs se consideram professoras de creche, independentemente da idade das crianças que atendem, podemos sugerir que é a representação de creche e não a de pré-escola, que orienta as práticas das professoras dos CMEIs, mesmo as do grupo V, enquanto que as professoras que atuam nas escolas orientam suas práticas de acordo com a representação de pré-escola. Isso justificaria as diferenças constatadas no cotidiano e que motivaram a realização deste estudo.

As diferenças encontradas dizem respeito a dois polos de tensão na Educação Infantil: de um lado, o cuidado, de outro a escolarização. O cuidado está mais presente na representação de creche do que na de pré-escola, provavelmente em virtude do atendimento a bebês.

As professoras rejeitam a ideia do cuidar pelo cuidar, significando uma mera assistência às necessidades físicas e fisiológicas. Dessa forma, não acham que são, ou que deveriam ser, responsáveis por tarefas como banhar e trocar fraldas. Porém, outras tarefas relacionadas ao cuidado, como a alimentação, são consideradas como pertinentes à professora de creche e não à de pré-escola. O que parece estar em jogo é o significado de cuidar, que ainda está muito limitado aos cuidados corporais e por isso deixa de fazer sentido quando a criança adquire uma certa autonomia nessa área. Isso sugere que ainda há uma certa dificuldade em compreender o cuidado em sua dimensão educativa e mais ampla do cuidado do outro e do ambiente como algo imprescindível para uma boa convivência em sociedade. Essa redução do significado de cuidar também torna mais difícil a superação da dicotomia entre a ideia de cuidar e a de educar, sobretudo quando esta se confunde com escolarizar.

A ideia de escolarização também é rejeitada pela maioria das professoras. Ainda assim, o letramento e o ensino de noções de matemática é visto como uma tarefa da professora de pré-escola por cerca da metade das professoras das escolas, enquanto que é rejeitado como tarefa da professora de creche, pela maioria

das professoras dos CMEIs. Assim, o ensino de alguns conteúdos escolares é defendido para a pré-escola, desde que seja feito de forma lúdica e respeitando as necessidades da criança, e é rejeitado para a creche.

Outra diferença encontrada entre as professoras dos CMEIs e as que atuam nas escolas é a preocupação das primeiras com as relações humanas na instituição, o que não é observado entre as professoras das escolas. Isso pode refletir diferentes dinâmicas de funcionamento, sobre as quais não cabe aqui especular e que podem se tornar objeto de futuros estudos.

Assim, este estudo mostrou que as professoras de Educação Infantil de Concórdia estão avançando na construção de uma identidade própria de professora de Educação Infantil, identidade essa que se constrói ancorada nas representações de educar a criança, aprendizagem e profissionalidade. Algumas questões precisam ser mais discutidas e resolvidas para consolidar essa identidade. Uma diz respeito à necessidade de ampliar a significação de cuidar e a outra aponta para a necessidade de esclarecer as diferenças entre brincadeira e ludicidade, e entre brincadeira livre e jogos didáticos, evitando que a aproximação entre as ideias de brincar e de aprender resulte numa redução da brincadeira a atividades didáticas de caráter lúdico, perdendo as características essenciais da brincadeira.

REFERÊNCIAS

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a educação infantil: entre jardineiras e cientistas.** São Paulo: Cortez, 2011.

ABRIC, Jean-Claude. **O estudo experimental das representações sociais.** In: JODELET, Denise (org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural.** Chapecó: Argos, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Revista Múltiplas Leituras, v. 1, p. 18 - 43, jan. / jun. 2008.

_____. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57-73.

ANGOTTI, Maristela. **Semeando o trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2007.

AQUINO, Ligia Leão de. **Professoras de educação infantil e saber docente.** Teias: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11 - 12, jan / dez 2005.

ARCE, Alessandra. **Pedagogia da infância ou fetichismo da Infância?** In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores associados, 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ARROYO, Miguel F. **O significado da infância.** Criança, Brasília, n. 28, p. 17 - 21, 1995.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na educação infantil.** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERTOLINI, Cândida; OLIVEIRA, Mirian, S. L. **Novo ano, nova turma, nova adaptação.** In FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (org.) **Os fazeres na Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol I, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1994.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.024 de 17 de fevereiro de 1940**. Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

BRASIL, MEC. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Aprovado em 11/11/2009. Publicado no D.O.U. de 09/12/2009.

BRASIL, MEC. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, 1998.

CAVASIN, R. F. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI**. Dissertação de Mestrado em Educação. Joaçaba, UNOESC, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação**. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORREIA, Maysa S. Araujo. **Representações sociais sobre o brincar**: um estudo com professoras de educação infantil da rede municipal de educação de Maceió. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas.

COSTA, Sinara Almeida da. **Na ilha de Lia, no barco de Rosa**: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Doutorado em Educação, 2011. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORREIA, Maysa Silva Araujo. **Representações sociais sobre o brincar**: um estudo com professoras de educação infantil da rede municipal de ensino de Maceió. Mestrado em educação, 2012. Universidade Federal de Alagoas.

DEMATHÉ, Tércia Millinitz. **A representação social sobre a infância**: um estudo com as professoras de Educação Infantil do município de Corupá. Mestrado Acadêmico em Educação 2007. Universidade do Vale de Itajaí.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Marcos Cezar. **História social da criança no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Lenira. **A ecologia do atendimento infantil: Construindo um modelo de sistema de unificado de cuidado e educação.** São Paulo: SP: s.n., 1997.

_____, Lenira. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades.** Cadernos de pesquisa, v.36, n. 129, p. 519-546, set./dez.2006.

_____. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **A trajetória da educação infantil em quatro ciclos.** IN XAVIER, Maria Elizabete S. P. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educação e sociedade, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. **Representações Sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho do (a) professor (a) de educação infantil: A Pesquisa, desafios teóricos metodológicos e instrumentais utilizados (2012).**

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, aromas: organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

JODELET, Denise (org). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia. **Encontros e desencontros na educação infantil** (org.) São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia. **Encontros e desencontros na educação infantil** (org.) São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Sônia. **A infância e sua singularidade. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Ministério da Educação, 2007.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate.** Disponível em < <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tsoniak> > acesso em: 15 nov. 2013.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Educação Infantil e currículo**. In: FARIA & PALHARES (orgs). Educação Infantil pós – LDB: Rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/Unicamp/UFSCAR/UFSC, 2003.

LEBOVICI, Diatkine,. **Significado e Função do Brinquedo na Criança**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. **Professora, educadora ou babá? Desafios para a reconstrução da identidade profissional na Educação Infantil**. Mestrado Acadêmico em Educação, 2012: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas. Biblioteca depositária: PUC-CAMPINAS.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos. **Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho**. Mestrado Em Educação. Universidade Estácio de Sá, 2007: RJ.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história**. In: JODELET, Denise (org). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre a docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. Mestrado Acadêmico em Educação, 201. Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa. Biblioteca depositária: Biblioteca Central da UFPB/Biblioteca Setorial de CE/UFPB.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. **A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (et al). **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Creches no sistema de ensino**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. A educadora de creche: construindo suas identidades. Educ. Soc. vol.25 nº. 86 Campinas - SP, 2004.

ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**; tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2012.

PACHECO, Andressa. **A representação social de acadêmicas do curso de pedagogia sobre o brincar e o aprender**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí, 2005.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da conquista da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Publicado em junho de 2008.

RAUPP, Marilena Dandolini. **Creches nas universidades federais: Questões, dilemas e perspectivas**. Educação e Sociedade: Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004 197. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em: 15 jul. 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROLIM, Marcos; et al **Crônicas: Lei da moderação policial**. Disponível em: <www.rolim.com.br/Sinara03.htm> acesso em 22 jun. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil**. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência: a emoção na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Carla. M de OLIVEIRA. **Representações sociais sobre o trabalho dos professores de Educação Infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em instituições da rede municipal de educação de Maceió/AL**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> acessado em: 10 jul. 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades**. Em aberto: Brasília, v.18, n. 73, p. 112-121, jul. 2001.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. **Condição docente na educação infantil: Representações do presente**. Mestrado Acadêmico em Educação, 2011.

Universidade Federal de Minas Gerais, BH. Biblioteca depositária: Faculdade de educação.

SIQUEIRA, Patrícia Gomes de. **Representações sociais sobre o trabalho do professor de educação infantil**: um estudo com professores de crianças de 0 a 5 anos da rede municipal de educação do município de Maceió. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habittus, representações sociais e a construção do ser professora de Educação Infantil da cidade de Campina Grande – PB**. Doutorado em Educação, 2011: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Biblioteca depositária: Biblioteca Central Zila Mamede – UFRN.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores na educação infantil?** Um estudo de casos múltiplos em Representações Sociais. Mestrado Acadêmico em Educação, 2011: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Biblioteca depositária: Biblioteca de Ciências Humanas.

SPINK, Mary Jane P. **O conceito de representação social na abordagem Psicossocial**. Caderno Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul / set,1993.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. v.14, p.61-88, mai/jun/jul/ago/2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.a0?id=27501405>> Acessado em: 06 jul. 2014.

TORRES, Germana Albuquerque. **Representação social da educação infantil: a percepção dos professores**. Mestrado Acadêmico em Psicologia, 2012. Universidade de Fortaleza. Biblioteca depositária: Universidade de Fortaleza.

VELASCO, Cacilda Gonçalves. **Brincar e o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VERGÈS, Pierre. **Os questionários para análise das Representações Sociais**. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.). **Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

APÊNDICE A – Instituições de Educação Infantil de Concórdia – Zona urbana

INSTITUIÇÃO	BAIRRO
Escola Básica Municipal Ângelo Ary Biezus	Linha São Paulo
Escola Básica Municipal Anna Zamarchi Coldebella	Distrito de Santo Antônio
Escola Básica Municipal Concórdia	Bairro dos Industriários
Escola Básica Municipal Elizabetha Pavan	Linha Três de Outubro
Escola Básica Municipal Eugênio Pozzo	Bairro dos Estados
Escola Básica Municipal Cipriano Chardon	Cachimbo
Escola Básica Municipal Giuseppe Sette	Bairro Guilherme Reich
Escola Básica Municipal Imigrantes	Bairro Imigrantes
Escola Básica Municipal Irmão Miguel	Bairro Jacob Biezus
Escola Básica Municipal João Theobaldo Magarinos	Bairro Vista Alegre
Escola Básica Municipal Maria Petroli	Bairro Arvoredo
Escola Básica Municipal Melvin Jones	Bairro Santa Cruz
Escola Básica Municipal Nações	Bairro das Nações
Escola Básica Municipal Natureza	Bairro Natureza
Escola Básica Municipal Parque de Exposições	Bairro Parque de Exposições
Escola Básica Municipal Santa Cruz	Bairro Santa Cruz
Escola Básica Municipal Santa Rita	Bairro Santa Rita
Escola Básica Municipal Waldemar Pfeiffer	Bairro dos Industriários
Grupo Escolar Cinquentenário	Bairro Cinquentenário
Grupo Escolar Maria Melânia Siqueira	Bairro Nazaré
Grupo Escolar Nossa Senhor da Salete	Bairro Salete
Grupo Escolar Nova Brasília	Bairro Nova Brasília
Grupo Escolar Petrópolis	Bairro Petrópolis
Centro Municipal de Educação Infantil Acalanto	Centro
Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Zoé Silveira D'Avila	Centro
Centro Municipal de Educação Infantil Imigrantes	Bairro Imigrantes
Centro Municipal de Educação Infantil Itália Chiuchetta	Bairro Guilherme Reich
Centro Municipal de Educação Infantil José Garghetti	Bairro Santa Cruz
Centro Municipal de Educação Infantil Lua de Cristal	Bairro dos Industriários
Centro Municipal de Educação Infantil Maria Fracasso	Bairro Vista Alegre

Centro Municipal de Educação Infantil Natureza	Bairro Natureza
Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe	Bairro das Nações
Centro Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos	Bairro dos Estados
Centro Municipal de Educação Infantil Regina Piola	Bairro São Cristóvão
Centro Municipal de Educação Infantil Sonhos de Criança	Distrito de Santo Antônio
Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Silveira Neves	Bairro São Miguel

APÊNDICE B – Histórico das Creches do município de Concórdia - SC

A) Trajetória das creches no município de Concórdia

Com base em informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Concórdia, consultados seus registros e acervos, nos dedicamos a construir, pontualmente, um relato dos aspectos históricos da constituição das instituições de educação infantil do município, neste caso, daquelas conhecidas como Centros Municipais de Educação Infantil.

Centro Municipal de Educação Infantil José Garghetti

A primeira creche comunitária municipal foi inaugurada no dia 12 de outubro de 1987, no bairro Santa Cruz. Inicialmente funcionava numa casa alugada pela Secretaria da Habitação e Ação Social. No ano de 1989, essa instituição passou a realizar suas atividades numa sede própria e em 1999, sob o decreto nº 4158 de 01-10-1999, passou a denominar-se, Centro Municipal de Educação Infantil José Garghetti.

No dia 07 de Maio de 1986, foi fundada a Associação de Pais e Moradores do Bairro Santa Cruz com objetivo de melhorias no desenvolvimento do bairro. Entre muitas metas a serem conquistadas a principal foi à criação de uma creche, que logo foi autorizada pela Secretaria de Habitação e Ação Social. Inicialmente, a creche passou a funcionar num espaço alugado que era uma casa adaptada para o atendimento das crianças, situada no próprio Bairro. O nome CRECHE MUNICIPAL COMUNITÁRIA JOSÉ GARGHETTI foi uma escolha dos moradores em homenagem a um morador pioneiro e líder da comunidade do Bairro Santa Cruz que prestou grande ajuda à comunidade, sendo que o mesmo havia falecido há poucos meses antes da criação da Creche.

A faixa etária das crianças atendidas era de 45 dias a 06 anos de idade e as mães deveriam estar trabalhando, outro aspecto observado era renda familiar de cada criança.

No dia 12 de Outubro de 1987, foi inaugurada a primeira Creche Comunitária da Prefeitura Municipal de Concórdia situada no Bairro Santa Cruz. Atendendo 14

crianças. Os servidores trabalhavam 44 horas semanais, sendo que aos sábados reuniram-se para programar as atividades semanais.

No dia 26 de Julho de 1989 a Creche Comunitária Municipal José Garghetti, foi inaugurada em sua sede própria no Bairro Santa Cruz. Hoje denominada de CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOSÉ GARGHETTI, atendendo atualmente 116 crianças.

Centro Municipal de Educação Infantil Lua de Cristal

Em julho de 1987, foi instituída a Creche do Bairro Itaíba em um espaço junto ao Posto de Saúde e a Fundação Catarinense do Bem-estar do Menor (FUCABEM) no mesmo, onde desenvolveu as suas atividades neste local até 1995, após esta data a creche foi transferida para o CAIC, onde no mesmo prédio funcionava e ainda funciona nos dias atuais a Escola Básica Municipal Concórdia, onde está situada neste endereço até o presente momento, sendo que suas instalações foram amplamente modificadas e adaptadas para um melhor atendimento às necessidades das crianças .

Inicialmente, a creche pertencia a Secretaria de Habitação e Ação Social e a partir do ano de 1999, passou a pertencer à Secretaria Municipal de Educação. Passando a denominar-se de CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL LUA DE CRISTAL.

A partir desta data deixou também de ser considerado um local somente para atender crianças pequenas com a finalidade de guardar, abrigar e higienizar, enquanto os pais estavam ausentes, hoje tem como finalidade principal o “CUIDAR e EDUCAR”

Essa concepção de assistencialismo e custódia foi mudando e aos poucos se constituindo um espaço também educativo. As ações passaram a ter intenções educativas, não se restringindo somente ao cuidado, mas promovendo a assistência alicerçada a uma proposta pedagógica educativa.

Essa proposta oferece condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e estar com os outros e consigo mesma em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança, oportunizando as crianças o conhecer e construir sua identidade e sua autonomia.

Hoje, é nesta proposta que as crianças são atendidas e respeitadas dentro de suas próprias possibilidades oportunizando suas descobertas, oferecendo um ambiente livre de tensões, pressões podendo expressar-se na forma de buscar e atender o significado de suas ações.

O espaço do Centro Municipal de Educação Infantil Lua de Cristal, vem valorizando, organizando e promovendo relacionamentos agradáveis entre as crianças de diferentes idades e diversidade, sendo um ambiente atraente que oferece oportunidades de atividades que garantam o desenvolvimento social, cognitivo e físico através de atividades lúdicas.

Centro Municipal de Educação Infantil Maria Fracasso

Essa creche surgiu pela necessidade de haver um lugar onde as mães pudessem deixar seus filhos com segurança, enquanto trabalhavam fora. Foi fundada em abril de 1990 e denominava-se CRECHE COMUNITÁRIA MUNICIPAL MARIA FRACASSO, com o objetivo de ajudar as mães trabalhadoras.

A instituição iniciou suas atividades atendendo 27 crianças de zero a cinco anos, permanecendo pelo período máximo de doze horas e no mínimo de quatro horas diárias. O espaço físico da instituição era constituído por três salas, cozinha, sala da coordenação, dois banheiros e uma lavanderia.

Através do decreto nº 4.158, de 01 de outubro de 1999, foram criados os Centros Municipais de Educação Infantil, a então Creche Comunitária Municipal Maria Fracasso, passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI Maria Fracasso. Com essa mudança iniciava-se uma nova fase com o intuito tornar os CMEIs espaços que privilegiassem o CUIDAR/EDUCAR.

A proposta pedagógica do CMEI está pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, base da Prefeitura Municipal de Concórdia, quando da proposta de educação democrática. A ação educativa dos profissionais esta pautada na proposta da rede temática, que evidencia os conhecimentos de acordo com a realidade do espaço. Essa proposta permite que a criança vivencie múltiplas experiências, se socialize com as demais, construa conceitos e significados. Assim, constrói sua identidade, sua visão de mundo, sua autonomia. As crianças são atendidas e respeitadas dentro de suas singularidades e capacidades, construindo e expressando suas ideias, sentimentos e visão de mundo.

Centro Municipal de Educação Infantil Itália Chiuchetta

A Creche Comunitária Municipal ITÁLIA CHIUCHETTA iniciou suas atividades no dia 08//05/1989 e recebeu esse nome em homenagem a senhora Itália Chiuchetta, esposa do senhor Caetano Chiuchetta, um dos primeiros colonizadores do município e que muito contribuiu para o desenvolvimento de Concórdia. No início de suas atividades, a instituição atendia 30 crianças, sendo que nos dias atuais esse número chega a 202 crianças.

No ano de 1998, a unidade passa a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação e a chamar-se CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ITÁLIA CHIUCHETTA.

Centro Municipal de Educação Infantil Natureza

O Centro Municipal de Educação Infantil Natureza, foi inaugurado no dia 28 de abril de 2000, dando início ao atendimento ao público no dia 02 de maio de 2000. Recebeu esse nome por ser localizado no Bairro Natureza. O CMEI iniciou suas atividades atendendo 20 crianças e atualmente está com 89 crianças de 0 a 05 anos.

Com a denominação de Centro Multiuso, atendia o pré-escolar da escola do bairro e também servia como depósito de materiais de outro CMEI do município. Com o passar do tempo houve um aumento de procura por vagas e a partir de então foi necessária a utilização de todas as salas para atender crianças do CMEI.

Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Zoé Silveira D'Ávila

O Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Zoé Silveira D'Ávila foi inaugurado no dia 08 de novembro de 2002. Esta instituição é fruto de uma parceria entre prefeitura municipal e uma empresa de grande porte existente na cidade, por meio da qual o antigo ambulatório da referida empresa foi totalmente reformado e adaptado para abrigar as instalações do atual CMEI Dr. Zoé Silveira D'Ávila, atendendo preferencialmente os filhos dos funcionários da empresa.

O nome de Zoé Silveira D'Ávila é uma homenagem ao primeiro médico a prestar atendimento aos funcionários da empresa.

O CMEI Dr. Zoé Silveira D'Ávila atende hoje, em média 145 crianças em 6 grupos diferenciados, mas iniciou suas atividades atendendo 90 crianças.

Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Silveira Neves

A Creche Comunitária Municipal Zilda Silveira Neves, mais conhecida como creche do centro, foi fundada em agosto de 1994, através do decreto nº 3.655 de 17 de agosto de 1995. Essa creche foi fundada para atender crianças na faixa etária de 45 dias a 4 anos e 11 meses, filhos de funcionários da Prefeitura e do Hospital São Francisco, mas as mães precisavam estar trabalhando para poder garantir vaga na instituição.

O município firmou convênio com a LBA – Legião Brasileira de Assistência - e com o Hospital São Francisco que ficou responsável pelo custeio dos equipamentos e brinquedos didáticos, a LBA enviou recursos para a reforma e adaptação das instalações bem como mantém convênios mensais para a manutenção de materiais didáticos e alimentação, em contrapartida o município arca com os custos de pessoal.

Quanto ao nome Zilda Silveira Neves, na verdade não teve nada a ver com a implantação e história da creche, apenas foi uma pessoa conhecida da cidade de Concórdia, dona de um cartório que um político decidiu homenagear entrando com um projeto na câmara e os vereadores aprovaram.

Em 1998 a creche passou a pertencer a Secretaria Municipal de Educação, sendo denominada de Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Silveira Neves, através do decreto nº 4.158, de 01 de outubro de 1999.

No ano de 2005, iniciou-se a construção do novo prédio do CMEI, um diferencial para a cidade de Concórdia, pois este seria construído com sete pavimentos: 1º pavimento-garagem; 2º pavimento-área de recreação; 3º pavimento – recepção, sala de professores, coordenação, biblioteca; 4º pavimento-cozinha, refeitório e lavanderia, 5º pavimento - salas dos grupos I A e B, II A e B e sala de amamentação; 6º pavimento – sala dos grupos III A e B, IV, V A e B; 7º pavimento-solário.

Em 26 de agosto de 2007, inaugurou-se o CMEI ZILDA SILVEIRA NEVES, no entanto o prefeito denominou o espaço EDIFÍCIO DAS CRIANÇAS, a princípio a instituição atendia 60 crianças que frequentavam o espaço anterior.

Com a grande procura por vagas, em 2013 surgiu a ideia da implantação de um Berçário, para que mais vagas fossem abertas à população. Em 2014 a Prefeitura Municipal de Concórdia e a Secretaria Municipal de Educação alugaram e estruturaram uma casa em frente ao Edifício das Crianças e ali foi implantado o 1º Berçário de Concórdia, criando assim 3 grupos que atendem bebês de 45 dias a 1 ano e 6 meses.

Centro Municipal de Educação Infantil Acalanto

A Creche Comunitária Olavo Cecco Rigon, foi fundada em 01 de junho de 1996, situada na Rua Lauro Muller, nº 21, localizada no prédio da Escola Básica Professor Olavo Cecco Rigon, no centro de Concórdia-SC.

Na época existia convênio com a Escola de Educação Básica Olavo Cecco Rigon e Prefeitura Municipal de Concórdia sendo que 20 vagas deveriam ser destinadas para os funcionários da escola, pois o prédio pertencia ao patrimônio público do Estado de SC e as demais vagas seriam distribuídas para funcionários da Sadia e ao público em geral.

Em 1998 a creche passou a pertencer a Secretaria Municipal de Educação, sendo denominado de Centro Municipal de Educação Infantil Acalanto, através do decreto Nº 4.158 de 01 de outubro de 1999.

Em 2002 a escola precisou ocupar as salas usadas pelo Cmei, que passou a atender em uma casa alugada, onde permaneceu até dezembro de 2003, sendo atendidas nesse espaço aproximadamente 50 crianças.

Em janeiro de 2004, houve mais uma mudança de endereço, passou a funcionar em outra casa alugada no centro da cidade, sendo mantida pela prefeitura, onde permanece até nos dias atuais.

No final do ano de 2009, o Cmei Acalanto passou por uma reforma, onde recebeu telhado novo, instalação elétrica, pintura de todos os ambientes.

Em fevereiro de 2010 o CMEI passou por uma nova reestruturação dos ambientes, definindo um espaço para a sala de amamentação, biblioteca e sala de atividades com a implantação dos projetos Pequeno Pensador e Dia do brinquedo.

Centro Municipal de Educação Infantil Criança Feliz

O Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Criança Feliz foi inaugurado em 02 de julho de 2011, situado no bairro Salete. Este CMEI surgiu em virtude da necessidade das famílias do bairro e também por solicitação da comunidade no Orçamento Participativo da Prefeitura Municipal de Concórdia.

Atualmente funciona, numa casa alugada pela prefeitura, onde atende crianças de 45 dias até 4 anos completos até 31 de março do corrente ano. O nome da instituição foi escolhido pelas crianças do Grupo Escolar Nossa Senhora da Salete.

Centro Municipal de Educação Infantil Amigo da Criança

Em muitas metas a conquistar, os moradores do bairro Itaíba através do Orçamento participativo priorizaram o investimento para um centro municipal de educação infantil. Esse se destinaria a atender crianças com idade de 45 dias a 05 anos, pois as famílias destacavam a importância da educação infantil e a necessidade de deixar seus filhos em local seguro enquanto trabalham.

Fundado em 04 de ABRIL de 2008 pelo decreto nº 5.302 foi denominado CMEI – CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL AMIGO DA CRIANÇA. Este nome foi dado em homenagem ao prefeito da época que havia recebido o Prêmio de prefeito Amigo da Criança, por sua atuação, investimentos e projetos que a municipalidade destinava a educação infantil e as crianças do município

Centro Municipal de Educação Infantil Imigrantes

O Centro Municipal Educação Infantil Imigrantes, localiza-se próximo ao Centro da cidade de Concórdia, no Bairro Imigrantes. Mesmo estando próximo ao centro, o Bairro começou seu aumento populacional a menos de três décadas.

Diante da demanda de mães trabalhadoras, surgiu a necessidade de um local em que pudessem “deixar” seus filhos. Com esta realidade tornou-se fundamental a criação de um Centro de Educação Infantil, que iniciou seus trabalhos em 05/09/2001 junto ao prédio da Escola Básica Municipal Imigrantes.

As crianças que frequentam o CMEI, são filhos de famílias assalariadas: empresários, autônomos, que residem no bairro e também nas proximidades

No início do trabalho do CMEI em função de dispor somente 4 salas, existiam somente 4 grupos, mas no ano de 2003 foi construído mais duas salas onde ampliou o número de turmas passando a existir cinco grupos, sendo que uma das salas foi utilizada para sala de professores, coordenação e biblioteca.

Em 27/09/2014, inaugurou-se as novas instalações do Cmei, com um amplo espaço, conquista esta da comunidade nas reuniões do orçamento participativo, e passou-se a chamar Orozimbo Michelin devido ao terreno em que o CMEI se encontra ser doado pelo seu Orozimbo.

Centro Municipal de Educação Infantil Antônio Carlos Galeazzi

No ano de 2009, os funcionários da Granja Sadia de Barra Bonita reuniram-se para reivindicar a implantação de um centro de educação infantil para a localidade, onde existia uma demanda de 14 crianças.

A sugestão da organização do CMEI foi aceita pelo secretário de educação e ocorreu então o processo de criação e a escolha do nome junto a Sadia e a Prefeitura Municipal de Concórdia.

Antônio Carlos Galeazzi foi funcionário da granja e pela sua dedicação e amor ao local foi lhe prestado esta homenagem, pois o mesmo havia falecido há pouco tempo.

A inauguração do CMEI foi em 27 maio de 2010, atendendo inicialmente 14 crianças, o horário de funcionamento era das 07h00min às 17h20min, devido ao transporte das servidoras.

Um dos pontos relevantes desses seis anos do CMEI Antônio Carlos Galeazzi, está no processo de construção do pomar e da estufa, com apoio de empresas e pais que residem próximo à instituição.

As atividades que são desenvolvidas junto ao CMEI, estão organizadas de forma a valorizar o meio ambiente e o processo de reciclagem dos mais diferentes materiais, para assim, construir com a comunidade educativa o senso de responsabilidade coletiva.

Esta instituição localiza-se no interior do município e não fez parte de nosso estudo, porém, optamos em incluí-lo neste recorte do trabalho a título de informação ao leitor.

Centro Municipal de Educação Infantil Mundo da Criança

O Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI Mundo da Criança foi inaugurado em 20 de dezembro de 2012, no Bairro Arvoredo. A instituição passou a funcionar no antigo prédio da escola do bairro.

O nome da instituição foi escolhido pelas crianças da escola do bairro, onde foi realizado um concurso entre os alunos e o nome que se destacou e foi o vencedor foi MUNDO DA CRIANÇA.

Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe

O Centro Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe, localiza-se no Bairro das Nações. Seu nome se deu através de um sorteio entre as funcionárias. Seu prédio foi construído em 1992, com o intuito de servir como local de costura, pois, na época precisava-se de roupas de cama e cortinas para equipar as creches que haviam sido construídas neste mesmo ano.

Até 1994, o bairro contava apenas com creche domiciliar. Com o crescimento da necessidade de acrescentar a renda familiar, a procura pela creche aumentou o que provocou grande demanda de crianças. Em Setembro de 1994, então a instituição foi inaugurada, atendendo 18 crianças, sendo que sua principal característica na época era o assistencialismo tendo como prioridade o cuidar.

Centro Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos

Com o crescimento do Bairro dos Estados, houve a necessidade de construir-se uma creche onde os pais pudessem deixar seus filhos menores para trabalhar, já que a maioria dos moradores eram casais trabalhadores da empresa Sadia. Até então, as crianças eram deixadas duas ou três em cada casa para serem cuidadas.

A Creche Comunitária do Bairro dos Estados começou a atender crianças no dia 20 de setembro de 1994 com prédio próprio.

Ao iniciar as atividades, a Creche pertencia a Secretaria de Habitação e Ação Social, sendo passada em 1999 para a Secretaria de Educação, passando de Creche para, Centro Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos, visando não só o cuidar, mas o fazer pedagógico.

No ano de 2006 o CMEI Primeiros Passos passou por uma reforma, onde nesse período as crianças foram atendidas em uma sala da escola do bairro. No ano de 2011 o CMEI ganhou ampliação do espaço, conquistando mais três salas.

Centro Municipal de Educação Infantil Regina Piola

O CMEI Regina Piola, localizado no Bairro São Cristóvão, iniciou suas funções em outubro de 1994. Nessa época pertencia a Secretaria da Habitação e Ação Social, levando ainda a denominação de “creche”.

A Creche Comunitária Municipal do bairro São Cristóvão, como era conhecida passou a denominar-se Creche Comunitária Municipal Regina Piola através do decreto nº 3.654, de 17 de agosto de 1995. O nome da creche surgiu como uma homenagem a Dona Regina Piola.

Em 1998 as creches comunitárias passaram da Secretaria Municipal da Habitação e Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação. A partir de então, foram criados os Centros Municipais de Educação Infantil, através do decreto nº 4.158, de 01 de outubro de 1999, a então creche comunitária municipal Regina Piola, passou a denominar-se Centro Municipal de Educação Infantil Regina Piola (CMEI Regina Piola).

A creche era considerada como um espaço para que os pais trabalhadores deixassem seus filhos e onde recebiam os cuidados básicos como alimentação, higiene, sono, entre outros, quando da ausência da família. Nessa perspectiva, o trabalho era de cunho assistencialista; a preocupação e cobrança por parte da sociedade eram unicamente o “cuidar e bem estar da criança”.

Com o passar dos anos, essa visão foi sendo repensada e reconstruída a partir do binômio indissociável: “cuidar e educar”.

Essas mudanças foram ocorrendo principalmente com os estudos de educadores sobre a importância desse espaço para proporcionar o desenvolvimento integral da criança.

A proposta pedagógica do CMEI esta pautada no Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir do Materialismo Histórico Dialético.

Essa proposta permite que as crianças se socializem com as demais, através de diferentes interações. Assim, constroem sua identidade, sua visão de mundo, sua autonomia. As crianças são atendidas e respeitadas dentro de suas singularidades e capacidades. É promovido um espaço próprio, agradável, permitindo que as crianças se expressem, se comuniquem, vivenciem novos desafios e descobertas, que promovam a construção de conhecimento.

A organização do espaço deste CMEI permite que as crianças participem de diferentes momentos durante o dia, tais como: brincadeiras com diferentes brinquedos permitem o relacionamento entre crianças de diferentes idades, assim tornando seu dia prazeroso e significativo, permitindo o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e físico. O ponto de partida para alcançar tudo isso é a brincadeira, pois sabemos que a vida da criança é regida pelo brincar. Não uma brincadeira espontaneísta, mas provida de intenções e significados.

Centro Municipal de Educação Infantil Santa Rita

A Creche Santa Rita, iniciou suas atividades em julho de 1994 em uma única sala de aula cedida pela escola do bairro.

No ano de 2004, o Centro Municipal de Educação Infantil Santa Rita, passa a funcionar na antiga instalação do posto de saúde, que passou por uma reforma e adaptação para melhor atender as crianças e é neste espaço que o Cmei está localizado até os dias atuais.

Centro Municipal de Educação Infantil Sonhos de Criança

O CMEI Sonhos de Criança foi inaugurado no dia 08 de agosto de 2009, no distrito de Santo Antônio. O nome do CMEI foi escolhido através de um concurso realizado na comunidade.

O horário de funcionamento era das 07h30min às 17h00min. Em novembro de 2009 com a vinda de mais uma auxiliar e mais uma cozinheira o CMEI passou a atender mais um grupo (I e II misto).

No mês de fevereiro de 2010 o horário de funcionamento passou a ser das 06h30min às 18h15min.

Quadro comparativo da evolução histórica das Instituições

O quadro a seguir, nos mostra alguns dados relevantes de cada CMEI do município de Concórdia considerando suas datas de fundação e um comparativo da demanda atendida inicialmente e a demanda atual. Consideramos estes dados importantes para analisarmos e compreendermos o crescimento da rede nesse nível de ensino.

O quadro, vale salientar, foi elaborado com base em informações dos registros da Secretaria Municipal de Educação de 2015 e, por isso, devem ser considerados, atualmente, como dados aproximados tendo em vista que o ingresso e a transferência de crianças não podem ser mensurados em sua dinâmica cotidiana.

Instituição	Ano de fundação	Vínculo inicial	Nº de crianças atendidas inicialmente	Faixa etária atendida inicialmente	Regime de funcionamento	Transferência para a SEMED	Faixa etária atendida atualmente	Regime atual	Nº de crianças atendidas atualmente
CMEI JOSÉ GARGHETTI	1987	Secretaria de Habitação e Ação Social	14	45 dias a 6 anos	Período integral	1998	45 dias a 4 anos	Integral	116
CMEI LUA DE CRISTAL	1987	Secretaria de Habitação e Ação Social	30	Sem informação	Período integral	1999	45 dias a 4 anos	Integral	235
CMEI ITÁLIA CHIUCHETTA	1989	Secretaria de Habitação e Ação Social	30	Sem informação	Período integral	1998	45 dias a 4 anos	Integral	202
CMEI MARIA FRACASSO	1990	Secretaria de Habitação e Ação Social	27	0 a 5 anos	Período integral	1999	45 dias a 4 anos	Integral	143
CMEI PEQUENO PRÍNCIPE	1992	Secretaria de Habitação e Ação Social	18	Sem informação	Período integral	1999	45 dias a 4 anos	Integral	129
CMEI ZILDA SILVEIRA NEVES	1994	Legião Brasileira de Assistência	35	45 dias a 4 anos e 11 meses	Período integral	1998	45 dias a 4 anos	Integral	313
CMEI PRIMEIROS PASSOS	1994	Secretaria de Habitação e Ação Social	12	Sem informação	Período integral	1999	45 dias a 4 anos	Integral	117
CMEI REGINA PIOLA	1994	Secretaria de Habitação e Ação Social	30	Sem informação	Período integral	1998	45 dias a 4 anos	Integral	152
CMEI SANTA RITA	1994	Secretaria de Habitação e Ação Social	12	1 a 3 anos	Período integral	1998	45 dias a 4 anos	Integral	45
CMEI ACALANTO	1996	Secretaria de Habitação e	50	Sem informação	Período integral	1998	45 dias a 4 anos	Integral	140

		Ação Social							
CMEI NATUREZA	2000	Secretaria Municipal de Educação	20	Sem informação	Período integral	2000	45 dias a 4 anos	Integral	89
CMEI IMIGRANTES	2001	Secretaria Municipal de Educação	38	Sem informação	Período integral	2001	45 dias a 4 anos	Integral	174
CMEI DR. ZOÉ SILVEIRA D'ÁVILA	2002	Secretaria Municipal de Educação	90	Sem informação	Período integral	2002	45 dias a 4 anos	Integral	145
CMEI AMIGO DA CRIANÇA	2008	Secretaria Municipal de Educação	52	Sem informação	Período integral	2008	45 dias a 4 anos	Integral	77
CMEI SONHOS DE CRIANÇA	2009	Secretaria Municipal de Educação	16	Sem informação	Período integral	2009	45 dias a 4 anos	Integral	57
CMEI ANTÔNIO CARLOS GALLEAZZI	2010	Secretaria Municipal de Educação	14	Sem informação	Período integral	2010	45 dias a 4 anos	Integral	33
CMEI CRIANÇA FELIZ	2011	Secretaria Municipal de Educação	53	Sem informação	Período integral	2011	45 dias a 4 anos	Integral	76
CMEI MUNDO DA CRIANÇA	2012	Secretaria Municipal de Educação	10	Sem informação	Período integral	2012	45 dias a 4 anos	Integral	150

ANEXO A – Ferramenta de Coleta de Dados – Questionário TALP

INSTITUIÇÃO _____

EXEMPLO:

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

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

Ordene as palavras por ordem de importância, colocando (1) na mais importante e assim sucessivamente até (4) para a menos importante.

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

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

Ordene as palavras por ordem de importância, colocando (1) na mais importante e assim sucessivamente até (4) para a menos importante.

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

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

Ordene as palavras por ordem de importância, colocando (1) na mais importante e assim sucessivamente até (4) para a menos importante.

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

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

Ordene as palavras por ordem de importância, colocando (1) na mais importante e assim sucessivamente até (4) para a menos importante.

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

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

Ordene as palavras por ordem de importância, colocando (1) na mais importante e assim sucessivamente até (4) para a menos importante.

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

(a) () ----- () ----- () ----- () -----

Ordene as palavras por ordem de importância, colocando (1) na mais importante e assim sucessivamente até (4) para a menos importante.

ANEXO B – Ferramenta de Coleta – Questionário Carta

RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR COMO SE VOCÊ ESTIVESSE ESCRIVENDO UMA CARTA A UMA ANTIGA COLEGA DE ESCOLA QUE PEDIU INFORMAÇÕES SOBRE SUA PROFISSÃO.

Prezada colega,

Tudo bem? Como você solicitou urgência, respondo rapidamente às questões que você fez sobre minha profissão.

1. Optei pela profissão de professor (a) de Educação Infantil porque: (MARCAR TODAS AS QUE SE APLICAM)

<input type="checkbox"/>	Já conhecia e gostava do trabalho realizado pelo professor de educação infantil
<input type="checkbox"/>	Queria trabalhar com crianças
<input type="checkbox"/>	Sempre quis trabalhar com bebês
<input type="checkbox"/>	Não precisava de uma formação específica
<input type="checkbox"/>	O meu papel de mãe ajudou na minha escolha e atuação.
<input type="checkbox"/>	Seria mais fácil, ingressar no mercado de trabalho.
<input type="checkbox"/>	A minha formação profissional me despertou para trabalhar com crianças pequenas.
<input type="checkbox"/>	Teria possibilidade de intervenção no âmbito social.
<input type="checkbox"/>	Possibilitaria realizar meu sonho enquanto profissional.
<input type="checkbox"/>	Outros. Quais? (especifique) _____

2. Durante a minha atuação profissional, tive oportunidade de participar de atividades que contribuíram em maior ou menor grau para minha formação: (NÃO PARTICIPEI = 0; FOI UMA PERDA DE TEMPO = 1; CONTRIBUIU UM POUCO = 2; CONTRIBUIU BASTANTE = 3; FEZ TODA A DIFERENÇA = 4)

Trabalhos voluntários	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Curso(s) de aperfeiçoamento ou atualização	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Curso(s) de especialização (pós-graduação)	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Congressos e outros eventos	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Exercício da atividade como profissional da educação	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]
Outros (quais?)	[0]	[1]	[2]	[3]	[4]

3. Meus familiares consideram que a escolha da minha profissão:
4. Meus amigos consideram que ser professor (a) de crianças pequenas:
5. Eu considero que ser professor (a) de educação infantil:
6. Como professor (a) de educação infantil:
7. Pensando no eu trabalho nos próximos anos, a perspectiva que me parece mais realizável é:
(MARCAR APENAS UMA RESPOSTA)

8. As dificuldades que tenho como professor(a) de Educação infantil, são:

Em relação às crianças:
Em relação aos pais:
Em relação à instituição:
Em relação a mim mesma(o):

9. Analisando o meu trabalho em relação às expectativas que eu tinha quando comecei, posso dizer que:

<input type="checkbox"/> Não atingiu minhas expectativas
<input type="checkbox"/> Atingiu apenas o mínimo
<input type="checkbox"/> Atingiu suficientemente minha expectativa
<input type="checkbox"/> Atingiu minha expectativa plenamente

10. No meu trabalho de professor(a) de Educação Infantil os aspectos que considero cansativos são: (ORDENE APENAS OS ITENS QUE VOCÊ CONSIDERA CANSATIVOS, COLOCADO 1 NO MAIS CANSATIVO, 2 NO SEGUINTE E ASSIM POR DIANTE. NÃO NUMERE OS ITENS QUE NÃO CONSIDERAR CANSATIVOS.).

<input type="checkbox"/> O esforço físico
<input type="checkbox"/> A atenção contínua
<input type="checkbox"/> As emoções intensas no relacionamento com as crianças
<input type="checkbox"/> A comunicação diária com os pais
<input type="checkbox"/> Os turnos de trabalho
<input type="checkbox"/> A colaboração entre colegas
<input type="checkbox"/> O relacionamento com administração municipal
<input type="checkbox"/> Outras:

11. No meu trabalho como professor (a) de Educação Infantil, os aspectos que me causam maior satisfação são:

12. Pensando no meu trabalho atual, há algumas características que me deixam satisfeita e outras que me deixam insatisfeita, por exemplo: (MARQUE CADA ITEM DE ACORDO COM A SEGUINTE ESCALA: INSATISFEITA = 1; INDIFERENTE = 2; SATISFEITA = 3; MUITO SATISFEITA = 4)

O ambiente físico (espaço e decoração)	[1]	[2]	[3]	[4]
O horário de trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
O relacionamento com os pais das crianças	[1]	[2]	[3]	[4]
As minhas colegas de trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
A coordenação	[1]	[2]	[3]	[4]
A possibilidade de uma formação contínua	[1]	[2]	[3]	[4]
A natureza e a dinâmica do meu trabalho	[1]	[2]	[3]	[4]
O cuidar de crianças pequenas	[1]	[2]	[3]	[4]
A estabilidade do meu cargo	[1]	[2]	[3]	[4]
O reconhecimento dos pais das crianças	[1]	[2]	[3]	[4]
A possibilidade de escolher livremente meu modo de trabalhar	[1]	[2]	[3]	[4]
O reconhecimento da Coordenação Pedagógica, da Prefeitura, etc.	[1]	[2]	[3]	[4]
O salário	[1]	[2]	[3]	[4]
O plano de carreira	[1]	[2]	[3]	[4]
A minha competência profissional	[1]	[2]	[3]	[4]
As conquistas e descobertas das crianças	[1]	[2]	[3]	[4]
A interação com as crianças	[1]	[2]	[3]	[4]

13. Ao exercer o meu trabalho, me baseio sobretudo:

[1] Na observação das ações das colegas
[2] Na formação acadêmica
[3] Na minha experiência e prática profissional

- [4] Nos cursos de atualização com técnicos ou especialistas / formação continuada
- [5] Em livros e revistas acadêmicas
- [6] Em documentação relativa a outras instituições de educação infantil
- [7] Nas trocas de ideias com colegas
- [8] Na observação do comportamento dos pais das crianças
- [9] Na minha experiência pessoal e familiar
- [10] Em programas de televisão
- [11] Nas atividades propostas nos livros didáticos
- [12] Em revistas que se compram nas bancas
- [13] Outro. Qual?

ARRUME OS ITENS DA LISTA ACIMA DA SEGUINTE FORMA: COLOQUE OS QUATRO QUE VOCÊ CONSIDERA **MAIS IMPORTANTES** NO PRIMEIRO BALÃO, ORDENANDO-OS POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA (sendo o 1º o que você considera mais importante). DEPOIS COLOQUE NO SEGUNDO BALÃO OS QUATRO ITENS QUE VOCÊ CONSIDERA **MENOS IMPORTANTES** (não precisa ordená-los).

14. Pensando na formação de professor(a) de educação infantil, acho que determinados conhecimentos são mais importantes do que outros.

Literatura infantil	Alfabetização
Didática	Leis
Desenvolvimento infantil	Teorias pedagógicas
Metodologia da língua portuguesa	Movimento corporal
Metodologia da matemática	Religião
Metodologia da história e geografia	Educação física
Metodologia das ciências	Educação ambiental
Artes visuais	Música
Jogos e brincadeiras	Teatro
Relação instituição-família	Necessidades especiais
Registro, observação e avaliação	Saúde na infância
Práticas educativas com crianças pequenas	Uso de novas tecnologias

ARRUME OS ITENS DA LISTA ACIMA DA SEGUINTE FORMA: COLOQUE OS QUATRO QUE VOCÊ CONSIDERA **MAIS IMPORTANTES** NO BALÃO 1, ORDENANDO-OS POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA (sendo o 1º o que você considera mais importante). DEPOIS COLOQUE BALÃO 2 OS QUATRO ITENS QUE VOCÊ CONSIDERA **MENOS IMPORTANTES** (não precisa ordená-los). EM SEGUIDA, COLOQUE NO BALÃO 3 OS ITENS QUE VOCÊ AINDA CONSIDERA MAIS IMPORTANTES E NO BALÃO 4 OS ITENS QUE VOCÊ AINDA CONSIDERA MENOS IMPORTANTES.

15. Pensando em minha trajetória como professor (a) de educação infantil os conhecimentos que mais busquei foram:

16. É importante que você saiba que creche e pré-escola:

<input type="checkbox"/> são a mesma coisa	<input type="checkbox"/> não são a mesma coisa
Porque:	

17. Para mim, a profissão de professor(a) de Creche é mais próxima à de: (MARQUE APENAS UMA)

<input type="checkbox"/> médica	<input type="checkbox"/> advogada
<input type="checkbox"/> babá	<input type="checkbox"/> psicóloga
<input type="checkbox"/> enfermeira	<input type="checkbox"/> auxiliar de serviços gerais
<input type="checkbox"/> padre/pastor	<input type="checkbox"/> recreadora
<input type="checkbox"/> assistente social	<input type="checkbox"/> Professora de pré-escola
<input type="checkbox"/> professor de Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Outra profissão. Qual?

18. Para mim, a profissão de professor(a) de Pré-Escola é mais próxima à de: (MARQUE APENAS UMA)

<input type="checkbox"/> médico	<input type="checkbox"/> advogada
<input type="checkbox"/> babá	<input type="checkbox"/> pedreiro
<input type="checkbox"/> enfermeira	<input type="checkbox"/> auxiliar de serviços gerais
<input type="checkbox"/> padre/pastor	<input type="checkbox"/> recreadora
<input type="checkbox"/> assistente social	<input type="checkbox"/> Professora de creche

professor de Ensino Fundamental

Outra profissão. Qual?

19. Um(a) mau (má) professor(a) de Creche é aquela(e) que:

20. Um(a) bom (boa) professor(a) de Creche é aquele(a) que:

21. Um(a) mau (má) professor(a) de Pré-escola é aquele(a) que:

22. Um(a) bom (boa) professor(a) de Pré-escola aquela(e) que:

23. Pensando na minha atuação como professora de Educação Infantil, considero que devo desempenhar algumas tarefas

[1] Limpar a sala

[13] Manter contato com as famílias

[2] Alimentar

[14] Organizar reuniões de pais

[3] Trocar fraldas	[15] Observar e avaliar as crianças
[4] Banhar	[16] Escrever relatórios
[5] Dar remédio e fazer curativos	[17] Participar de reuniões pedagógicas
[6] Dar carinho	[18] Passear com as crianças
[7] Organizar brincadeiras	[19] Elaborar os planos de atividades
[8] Brincar	[20] Transmitir valores
[9] Ensinar conteúdos escolares	[21] Elaborar e corrigir tarefas didáticas
[10] Ensinar a ler e a escrever	[22] Zelar pela integridade física das crianças
[11] Preparar o ambiente físico	[23] Fazer pesquisas
[12] Atender a crianças com necessidades especiais	[24] Organizar atividades de recuperação e reforço

ARRUME AS TAREFAS DA LISTA ACIMA DA SEGUINTE FORMA: COLOQUE AS QUATRO QUE VOCÊ CONSIDERA **MAIS IMPORTANTES** NO BALÃO 1, ORDENANDO-AS POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA (sendo a 1ª a que você considera mais importante). DEPOIS COLOQUE NO BALÃO 2 AS QUATRO TAREFAS QUE VOCÊ CONSIDERA **MENOS IMPORTANTES** (não precisa ordená-las). EM SEGUIDA, COLOQUE NO BALÃO 3 AS TAREFAS QUE VOCÊ AINDA CONSIDERA MAIS IMPORTANTES E NO BALÃO 4 AS TAREFAS QUE VOCÊ AINDA CONSIDERA MENOS IMPORTANTES.

24. Se pensarmos na experiência de uma mulher como mãe e como professora de educação infantil, acredito que: (MARQUE AQUELA COM QUE VOCÊ MAIS CONCORDA)

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Para trabalhar bem como educadora é necessário ter tido a experiência de mãe. |
| <input type="checkbox"/> | A educadora que é também mãe entende melhor as necessidades das crianças. |
| <input type="checkbox"/> | A educadora que é também mãe entende melhor as exigências dos outros pais. |
| <input type="checkbox"/> | Ter filhos ajuda apenas em certos aspectos práticos (reconhecer as doenças, trocar fraldas, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | Para trabalhar bem, não faz diferença se a educadora é mãe ou não é. |
| <input type="checkbox"/> | Geralmente os problemas de gestão dos filhos interferem no exercício da profissão |

25. Espera-se que as professoras de Educação Infantil:

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Sejam muito dinâmicas. |
| <input type="checkbox"/> | Tenham uma enorme paciência. |
| <input type="checkbox"/> | Sejam muito carinhosas. |
| <input type="checkbox"/> | Sejam organizadas. |
| <input type="checkbox"/> | Tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil. |
| <input type="checkbox"/> | Brinquem com as crianças |
| <input type="checkbox"/> | Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas. |
| <input type="checkbox"/> | Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças. |
| <input type="checkbox"/> | Saibam manejar um grupo de crianças. |

- [10] Saibam alfabetizar as crianças.
- [11] Saibam lidar com os conflitos próprios da infância.
- [12] Sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais.
- [13] Saibam utilizar a ludicidade como recurso para a aprendizagem
- [14] Trabalhem em equipe.
- [15] Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social.
- [16] Ensinem as crianças a obedecer aos adultos.
- [17] Ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula.
- [18] Ensinem hábitos de higiene.
- [19] Incentivem a criatividade das crianças.
- [20] Promovam a autonomia das crianças.
- [21] Respeitem as diferenças individuais.
- [22] Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças.
- [23] Mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças.
- [24] Sejam compreensivas e respeitosas com os pais.

ARRUME OS ITENS DA LISTA ACIMA DA SEGUINTE FORMA: COLOQUE OS QUATRO QUE **VOCÊ** CONSIDERA **MAIS IMPORTANTES** NO BALÃO 1, ORDENANDO-OS POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA (sendo o 1º o que você considera mais importante). DEPOIS COLOQUE NO BALÃO 2 OS QUATRO ITENS QUE VOCÊ CONSIDERA **MENOS IMPORTANTES** (não precisa ordená-los). EM SEGUIDA, COLOQUE NO BALÃO 3 OS ITENS QUE VOCÊ AINDA CONSIDERA MAIS IMPORTANTES E NO BALÃO 4 OS ITENS QUE VOCÊ AINDA CONSIDERA MENOS IMPORTANTES.

26. Ainda da lista acima, eu acho que os cinco tópicos que **os pais das crianças** consideram de maior importância são: (ARRUME OS ITENS DA MESMA FORMA QUE ARRUMOU NA QUESTÃO ANTERIOR, MAS, DESTA VEZ, COLOCANDO-SE NA PERSPECTIVA DOS PAIS DAS CRIANÇAS)

27. Enfim, minha amiga, se você quiser ser professora de
(PREENCHA COM "CRECHE" OU "PRÉ-ESCOLA",
DE ACORDO COM O GRUPO DE CRIANÇAS COM QUE VOCÊ TRABALHA),
eu lhe dou os seguintes conselhos:

ANEXO C - Ferramenta de Coleta – Questionário Perfil

Nome da instituição:		
Mora próximo à instituição que trabalha: [] sim [] não		
Há quanto tempo atua nesta instituição: _____		Turma em que atua _____
Nº de crianças na turma: _____		Faixa etária das crianças _____
Nº de adultos em sala: _____	Turno _____	Salário _____
Trabalha também em outro local? [] não [] sim , em () creche () pré-escola () outros		
Sua idade:		Sexo [] feminino [] masculino
Estado civil [] solteira [] divorciada/separada [] casada ou união estável [] outro		
Tem filhos? [] sim [] não Quantos? _____		
Idade dos filhos [1] _____ [2] _____ [3] _____ [4] _____		
Quantas pessoas moram com você, na sua residência?		
[] moro sozinho [] moro com mais () adultos e () crianças ou adolescentes		
Atualmente a renda da sua família totaliza quantos salários mínimos? [] (1 SM= R\$724,00 considere a soma dos ganhos mensais de todos os que moram em sua residência)		
Qual a formação escolar de seu pai?		Qual a formação escolar de sua mãe?
Nunca frequentou a escola		Nunca frequentou a escola
Ensino Fundamental – séries iniciais		Ensino Fundamental – séries iniciais
Ensino Fundamental – séries finais		Ensino Fundamental – séries finais
Ensino médio - Magistério		Ensino médio - Magistério
Ensino Médio – outro		Ensino Médio - outro
Graduação: Pedagogia		Graduação: Pedagogia
Graduação: outra		Graduação: outra
Especialização		Especialização
Mestrado / Doutorado		Mestrado / Doutorado
Qual a sua formação ?	[] Ensino fundamental	[] Ensino médio
Formada ou cursando Pedagogia (ano de conclusão _____)		
Formada ou cursando outro curso (qual?). _____ .(ano de conclusão _____)		

<input type="checkbox"/> Cursando o PROINFANTIL			
Frequenta ou frequentou algum curso de especialização? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não			
Qual(is)?			
Em que ano começou a trabalhar como professora (mesmo como auxiliar ou substituta)			
Em que ano começou a trabalhar como professora de Ed. Infantil?			
Qual é a sua situação profissional atual na Educação Infantil? (<i>pode marcar até duas opções</i>)			
<input type="checkbox"/> professora regente	<input type="checkbox"/> professora auxiliar	<input type="checkbox"/> professora efetiva	<input type="checkbox"/> professora ACT
<input type="checkbox"/> Outra (especifique): _____			
Em relação a sua experiência profissional, que outras experiências você teve na área de educação e/ou de cuidado de crianças? (<i>liste todas, informando o tempo de trabalho de cada uma</i>)			

Obrigada por participar !!!

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu,....., tendo sido convidada a participar como voluntária da pesquisa “As representações sociais sobre o trabalho das professoras de educação infantil: um estudo com professoras de Educação Infantil de Concórdia”, recebi da Sra. Marivanda Cadore Pissolo, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo tem como objetivo conhecer as representações sociais das professoras de Educação Infantil que atuam em CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) e em escolas da rede municipal de ensino de Concórdia sobre o seu próprio trabalho.
- Que a pesquisa, justifica-se a partir da ideia de que ao exercer seu trabalho, a professora é a responsável pela criança, e um dos aspectos que definem sua prática é a maneira como ela percebe/representa essa criança e o seu papel na interação com ela, o que está intimamente relacionado à sua formação e também às experiências vividas durante a trajetória profissional.
- Que no referido estudo não estão previstos benefícios individuais, mas espera-se que esta pesquisa contribua para completar o ciclo iniciado em estudos anteriores do grupo de pesquisa, oferecendo uma descrição sobre a origem e a dinâmica das Representações Sociais sobre o trabalho da professora de Educação Infantil. Esse conhecimento teórico poderá ser utilizado para a elaboração de propostas de formação inicial e continuada das professoras e também para orientar políticas públicas no campo da Educação Infantil.
- Que o estudo se destina a compreender as representações sociais sobre o trabalho da professora de Educação Infantil.
- Que, se eu concordar em participar, responderei a dois questionários e a uma técnica de associação livre de palavras.
- Que, se eu concordar, poderei dar anuência, no final de um dos questionários, para participar de futuros desdobramentos da pesquisa.
- Que o estudo contém questões que não são invasivas, mas o questionário carta é bastante longo, podendo provocar cansaço ou ocupar mais tempo do que eu

esteja disposta a disponibilizar. Nesse caso, poderei responder os instrumentos em duas sessões.

- Que, sempre que eu desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, se eu me identificar nos questionários e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que serei ressarcida por todas as despesas que venha a ter com a pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADA OU OBRIGADA.

Assinarei o termo em duas vias, ficando uma comigo.

Endereço do(a) Participante-voluntário(a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto): _____

Bloco /Nº: /Complemento: _____

Bairro/CEP/Cidade: /Telefone: _____

Ponto de referência: _____

Contato de urgência: Sr(a). _____

Domicílio: (rua, praça, conjunto): _____

Bloco/Nº: /Complemento: _____

Bairro/CEP/Cidade: /Telefone: _____

Ponto de referência: _____

Endereço do(os) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul

Endereço Rua General Osório, 413D

Caixa Postal: 181

Bairro /CEP/Cidade: Bairro Jardim Itália, CEP 89802-210, Chapecó - SC.

Telefones p/contato: 49-2049-1564

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul:

Endereço: Av. General Osório, 413-D, Edifício Mantelli, 3º andar, bairro Jardim Itália

Chapecó - Santa Catarina - Brasil - CEP 89802-265

Telefone: (49) 2049-1478

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Concórdia, _____ de _____ de 2014.

Assinatura da Voluntária

Nome e Assinatura do Responsável pelo Estudo