

A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Andressa Francine Paes Ribeiro¹

Evelise Maria Labatut Portilho²

Agência financiadora: CNPQ e Fundação Araucária

RESUMO

O presente artigo faz parte da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa, vinculada ao programa de Pós-graduação em *Educação Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O objetivo foi identificar as representações sociais que as professoras de educação infantil possuem sobre sua profissão e suas implicações na prática. O referencial teórico baseia-se, principalmente, nas propostas de Moscovici (1978, 2009); Jodelet (2001); Kramer (2008); Oliveira-Formosinho (2011). A metodologia utilizada está sustentada na visão fenomenológica hermenêutica. A instituição pesquisada foi um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba/PR, contando com a participação de 32 professoras/educadoras. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram as observações na sala de aula e a entrevista semi-estruturada com as professoras/educadoras. Os resultados possibilitaram identificar que as professoras/educadoras, deste ambiente educativo, ainda não se percebem como profissionais, o que pode dificultar intervenções significativas em suas práticas pedagógicas. Muitas vezes, se mantêm na função, devido a “estabilidade” que o cargo oferece, ficando atreladas a uma rotina rígida, que possivelmente as impede de aceitar inovações.

Palavras-chave: Representação Social. Educação Infantil. Profissionalização docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir dos questionamentos levantados durante o envolvimento na pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa”, que está vinculada ao programa de *Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, com financiamento do CNPQ e Fundação Araucária.

¹ Mestranda em Educação pela PUC-PR. andressapmuller@hotmail.com

² Doutora em Educação e Professora na PUC-PR. evelisep@onda.com.br

Partindo do pressuposto que a representação é uma construção social, adotam-se os referenciais da Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici (1978), como base para as reflexões realizadas, pois as representações sociais não se apresentam somente como opiniões sobre imagens, mas como teorias, ciências coletivas destinadas à interpretação e elaboração do real.

Segundo Moscovici (2009), uma representação social caracteriza-se pela maneira como o sujeito apreende sua realidade, compondo um conhecimento espontâneo, ingênuo, chamado de conhecimento de senso comum, ou pensamento natural, que se opõe ao pensamento científico. O princípio básico de todas as representações sociais é "tornar familiar, algo não familiar ou a própria não-familiaridade" (MOSCOVICI, 2009, p.20).

Para realizar um estudo sobre as representações sociais das professoras é essencial considerar a maneira como elas são vistas pela sociedade e como elas se percebem, bem como, compreender que as representações sociais alimentam o ser professor, colaboram na constituição da sua função identitária e apontam as dimensões e os elementos que permeiam sua prática. Elas são construídas para dar ao grupo um referencial de percepção, compreensão e ação diante das exigências postas pela profissão.

No campo da Educação Infantil, a representação social da professora é fundamental tanto para que ela se perceba profissional, como orientação para o desenvolvimento do seu trabalho. O estudo das representações favorece a análise das relações entre os determinantes sociais e a vida cotidiana dos sujeitos pertencentes à instituição escolar.

Sendo assim, a questão norteadora deste estudo é: Quais são as representações sociais que as professoras de educação infantil possuem sobre sua profissão?

Para responder ao problema, o objetivo da pesquisa é identificar as representações sociais que as professoras de educação infantil possuem sobre sua profissão e suas implicações na prática.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Serge Moscovici (1978) é o percussor da Teoria das Representações Sociais, e por sua vez, se baseou no conceito sociológico de representação coletiva de Durkheim. As representações

sociais permitem verificar como se formam os conhecimentos de determinados grupos sociais. Seguindo a mesma linha de pensamento, Denise Jodelet foi quem trouxe para o Brasil esta teoria, há cerca de vinte anos, e mantém uma relação privilegiada nos estudos das representações sociais.

As representações sociais constituem-se de atitudes, imagens, opiniões e informações, e são uma maneira de interpretar e de pensar a realidade cotidiana. O princípio básico de todas as representações sociais é “tornar familiar, algo não familiar ou a própria não-familiaridade”. (MOSCOVICI, 2009, p.20).

Esta teoria possibilita a apreensão da dinâmica da formação dos fenômenos de natureza social e psicológica, ou seja, a forma com que o sujeito concebe o mundo e interage nele socialmente e é construída nas relações do sujeito com a realidade que o cerca, como produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real. Portanto, a representação é uma construção particular a cada grupo. Isso porque se dá sob função da rede de significados criada segundo o conjunto de valores que se impõe na sociedade e em seus diferentes grupos. Neste artigo concebe-se assim, uma representação social própria das professoras de Educação Infantil do contexto particular em que estão inseridas.

Jodelet (2001, p. 22) afirma que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Segundo ela, as representações sociais são conhecimentos advindos da prática, que envolvem o sujeito em interação com o contexto onde está inserido, e que permitem compreender e explicar a realidade, orientando os comportamentos e práticas sociais, definindo assim, a identidade social, as tomadas de decisões e os comportamentos dos envolvidos.

Moscovici (1978, p. 26 e 27) coloca que as representações sociais são “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. É sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa”. Esta comunicação tem o propósito de fornecer elementos para nomear e classificar os vários aspectos do mundo e da história individual e social do sujeito. A escola faz parte de uma prática cultural, é um local de produção de cultura e inculca naqueles que a ela pertencem determinadas representações destinadas a

moldar certos padrões de caráter e suas ações. Por exemplo: a escola viabiliza um determinado estilo comunicativo vital para a vida social. Dessa forma as representações sociais permitem ouvir a voz dos sujeitos e identificar sua forma de pensar e seus diálogos.

Neste sentido, por meio da fala das participantes, buscou-se identificar as representações sociais que as professoras possuem sobre sua profissão, como elas se percebem enquanto profissionais da educação, o que elas pensam sobre esta profissão, assim como conhecer o reflexo disso na prática pedagógica.

A PROFISSÃO DE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para iniciar, cabe ressaltar o conceito da palavra “profissão”. Etimologicamente, deriva do latim *professio*, que significa *declaração, profissão, exercício, emprego*. Dubar (1997, p.123) refere-se à profissão e ao profissional no sentido de atividade remunerada. Segundo ele, o termo profissão possui dois sentidos correntes: um que diz respeito à ocupação e outro que se refere à profissão, ela mesma. Uma profissão não deixa de ser uma ocupação, na qual quem a pratica possui um monopólio sobre a atividade e um lugar na divisão do trabalho. Ainda há uma distinção jurídica entre os dois termos: os membros de uma profissão podem se organizar em associações profissionais; os que se incluem em ocupações podem se organizar em organismos sindicais. Ao refletir sobre esta diferença, vem à tona o trabalho da professora de educação infantil. Será que ela reconhece sua atividade como uma profissão? No decorrer deste artigo, esta questão será revista e respondida, observando a representação social que ela possui sobre sua profissionalização.

Mas o que vem a ser essa “profissionalização”?

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

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

É no processo de profissionalização que se insere a profissionalidade – essa busca incessante por uma identidade

ou um perfil profissional. Os autores Veiga; Araújo e Kapuziniak (2005) explicam que a profissionalidade se refere às competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização docente.

A autora Oliveira-Formosinho (2001, p.81) aborda o conceito de profissionalidade docente como sendo "o crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional". O aperfeiçoamento contínuo destes elementos constitui o desenvolvimento profissional, entendido como os saberes que evoluem e se ressignificam no exercício da profissão. Assim, a profissionalidade exige uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo da vida. Estabelece-se a partir da própria história pessoal do sujeito, da história da educação no Brasil e das nuances das interações entre os membros constituintes do sistema escolar, como alunos, pais, professores, gestores e representantes políticos da classe e se constrói progressivamente em contextos específicos. Essas transformações ocorridas na vida dos professores é que levam à profissionalização.

Neste sentido, a profissionalização é a posição social e ocupacional da profissão inserida em um contexto de relações sociais, incluindo também, as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros (Veiga; Araújo e Kapuziniak, 2005).

Portanto, é essencial que a professora da educação infantil tome consciência das representações sociais que construiu e constrói e das possíveis interferências destas em sua prática, num movimento de reflexão sobre sua profissão, percebendo-se como profissional da educação.

METODOLOGIA UTILIZADA

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

A fenomenologia é a ciência dos fenômenos. Segundo Heidegger, que é considerado o pai da hermenêutica, ela significa “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, v.1, p.65).

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

A hermenêutica vem propor que todo conhecimento é necessariamente uma interpretação que o sujeito faz a partir das expressões simbólicas das produções humanas, dos signos culturais. Como metodologia da investigação, apóia-se na psicanálise, dialética e no próprio Estruturalismo. É uma abordagem de pesquisa em educação utilizada como alternativa interpretativa de produzir o conhecimento. O pesquisador é interprete da realidade, o qual busca meios interpretativos para compreender o objeto.

Na educação, a hermenêutica emerge para dar conta da história e da linguagem necessária à compreensão dessa área do conhecimento. Sendo assim, a hermenêutica se coloca como experiência linguística capaz de interpretação e compreensão. É uma atitude interpretativa em que o sujeito e objeto só podem ser compreendidos por meio da linguagem, que é fruto tanto do pensamento, como das experiências práticas.

Assim, com a visão fenomenológica hermenêutica é possível descrever o fenômeno e interpretá-lo, na busca de compreender as representações construídas pelas professoras/educadoras e pelas famílias participantes deste estudo.

LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no período de julho a novembro de 2010, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Curitiba, que atendia crianças de 3, 4 e 5 anos, em um bairro de classe média.

Pela manhã, turno onde a pesquisa foi realizada, havia quatro turmas de maternal II (crianças de dois e três anos), com cerca de dezesseis crianças; cinco turmas de maternal III (crianças de três e quatro anos), com aproximadamente vinte e quatro crianças; e quatro turmas de pré (crianças de quatro e cinco anos), com vinte e oito alunos em média por sala. Cada turma possuía uma professora regente e uma educadora. No total, o quadro docente era constituído de 19 professoras e 16 educadoras, ambas concursadas e, portanto gozando de estabilidade no emprego (após período probatório). Participaram da pesquisa 32 sujeitos, sendo 16 professoras e 16 educadoras.

Refere-se aqui neste artigo, à professora, usando o gênero feminino, pois na educação infantil, a maioria dos professores é mulher, e neste CMEI em especial todos os sujeitos eram do sexo feminino.

Cabe ressaltar que, na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, existem cargos de professora e educadora, sendo que a primeira necessita ter o nível superior para trabalhar um período/padrão de quatro horas/dia. E a segunda deve ter o nível médio para trabalhar um período de oito horas/dia. O salário da educadora corresponde à metade do salário da professora. Em cada turma de Educação Infantil há uma professora atuando junto com uma educadora. Lembrando que neste artigo, a palavra “professora” será utilizada para ambas (professora e educadora), posto que possuam a mesma função educativa.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa selecionados para este estudo foram a observação de sala de aula e a entrevista semi-estruturada com as professoras/educadoras, composta por vinte e três perguntas. Do total de perguntas, sete foram selecionadas para serem estudadas neste artigo:

- 1 - Qual o motivo da opção do magistério?
- 2 - Quais os motivos da opção da Educação Infantil? Por quê?
- 3 - Como os alunos lhe chamam?
- 4 - Dos cursos que fez até hoje quais contribuiriam mais para sua formação? Por quê?

- 5 - Quais características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da educação infantil?
- 11 - O que você imagina que os pais de seus alunos esperam do seu trabalho?
- 19 - Como você se define professora?

As entrevistas com as professoras foram realizadas pelos investigadores envolvidos no grupo de pesquisa, com duração média de 30 minutos e previamente agendadas. Para assegurar o anonimato, as professoras foram identificadas com letras e números da seguinte maneira: P (do 1 ao 16) para nomear as professoras e E (do 1 ao 16) para nomear as educadoras. O registro foi realizado por meio de gravação e anotações. O termo de consentimento para participar da entrevista foi assinado no início dos trabalhos.

As observações em sala de aula também foram realizadas pelo grupo, durante a aplicação dos instrumentos e horários específicos para isto, tendo o consentimento das professoras envolvidas na pesquisa.

DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para que fosse possível realizar a descrição e a interpretação das falas das professoras/educadoras, foram selecionadas algumas palavras que sintetizavam a idéia contida na resposta, e posteriormente, agrupadas em categorias.

Na 1ª pergunta: “Qual o motivo da opção do magistério?”, constatou-se que 11 professoras responderam ser o concurso. Esta categoria está relacionada à estabilidade profissional e segurança que o concurso proporciona. Por isso o motivo de se fazer um concurso fica em evidência e pode ser observado na resposta da P6:

Não, não foi bem uma opção, foi uma decorrência da vida, né! Eu trabalhei em escritório, sempre fui escrituraria, trabalhei em escritório de contábeis. Trabalhei acho que muito tempo. Aí, depois, fui fazendo concurso, entende? Pra conseguir até, na época Federal, daí foi indo, fazia concurso, concurso e daí aconteceu que esse deu certo e o primeiro que me eu entrei, sabe!

Segundo Ferreira (2006), o ingresso no serviço público como titular efetivo de um cargo está garantido em lei e se dá por meio de concurso. Os cargos públicos sempre foram muito cobiçados no Brasil, desde os tempos coloniais, período em que ser funcionário público significava "status" e prestígio. Atualmente essa concepção mudou e, ser funcionário público está ligado à estabilidade e segurança.

A segunda categoria, com 10 respostas foi em relação à *influência feminina*. Esta categoria refere-se a respostas como: *ser professora é uma opção boa para mulher, minha madrinha era professora; minha mãe trabalhava em escola; minha irmã me convidou; admiro minha professora*. Como exemplo, observa-se a resposta da P16:

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

Esta resposta remete a própria história do magistério o qual foi aceito como uma profissão para a mulher devido à proximidade da figura da professora com a de mãe. Porém para a mulher conquistar este espaço, foi necessário enfrentar oposições e conflitos. Segundo Louro (1999.p.86):

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

Alguns motivos justificam a presença maciça das mulheres no magistério, tais como: o ensino é uma ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade; o s baixos salários do ensino afugentaram progressivamente os homens

que preferiram buscar outras oportunidades de emprego. Assim, cada vez mais o magistério foi se constituindo como uma carreira aceitável para a mulher.

Na 2ª pergunta: “*Quais os motivos da opção pela educação infantil?*” constatou-se que 15 professoras responderam: *identificação com crianças pequenas*. Esta categoria é evidenciada em respostas como: *gostar de crianças, me identifico com crianças*. E pode ser observada na fala da P1:

Eu gosto dos pequenos... porque tudo que você ensina é novidade, é gostoso de aprender, é legal, é divertido.

Fica exposto na fala da professora que a sua representação sobre ser professora de educação infantil é o trabalho com crianças pequenas por ser uma faixa etária considerada mais fácil, menos trabalhosa, posto que eles absorvam tudo que você ensina sem questionamentos. Isto provoca uma reflexão sobre o que, como e por que se ensina. A educação infantil é uma etapa importante para o desenvolvimento da criança e deve ser pensada como tal, com atividades planejadas para cada fase da criança visando o seu desenvolvimento integral. Segundo Oliveira-Formosinho (2001), o trabalho da professora de educação infantil difere das outras devido à vulnerabilidade e globalidade das crianças nesta fase de desenvolvimento. A vulnerabilidade refere-se à dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, não apenas física, mas também, emocional e social. A globalidade refere-se à forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve. Isto requer da professora de educação infantil uma ampliação da responsabilidade pelo funcionamento da criança.

A próxima resposta mais pontuada em relação ao motivo da escolha pela educação infantil, assim como pela escolha em fazer o magistério, foi novamente a opção do *concurso*. Foram 10 professoras que responderam ser o seu principal motivo da opção pela educação infantil.

Segundo Tanuri (2000) a realização de concursos públicos para o ingresso na carreira pública do magistério no Brasil é bastante antiga. Porém, os concursos não eram regulamentados e, por isso, a seleção baseava-se em critérios subjetivos, nem sempre possibilitando a escolha dos mais capazes, mesmo porque não existiam escolas de

formação para o magistério. A exigência da habilitação específica passou a ser feita com a Lei 5692/71. Embora a questão da profissionalização esteja prevista nesta Lei, questões relacionadas à valorização, remuneração e carreira docente só foram contempladas com a Constituição de 1988.

Na 3ª pergunta: “*Como os alunos lhe chamam?*”, os resultados apontam que 21 das professoras entrevistadas são chamadas por “tia”, além de outras denominações e 20 disseram que são chamadas como “professoras”. No entanto, a análise de cada resposta somada as expressões corporais e gestuais das entrevistadas, bem como, as observações realizadas em sala de aula revelam que há uma diferenciação entre as professoras e as educadoras: as professoras dizem que não são chamadas de “tias” em suas entrevistas e argumentam que esse termo já está ultrapassado, porém a prática mostra que isso ainda acontece diariamente. Já entre as educadoras é diferente. A maioria delas é chamada de “tia” (das 16 participantes da pesquisa, apenas quatro dizem que são chamadas por outras denominações).

Percebe-se que o trabalho das professoras e das educadoras é fragmentado. Nas entrelinhas, observa-se que à professora compete “ensinar” e à educadora compete a “rotina de cuidados”. Por exemplo, no caso de algumas salas de aula visitadas nesta pesquisa, onde à professora cabia o trabalho voltado ao ensinar, e à educadora, as tarefas de levar as crianças ao banheiro, alimentá-las, vesti-las, etc.

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

Vale lembrar que, neste artigo, optou-se por designar o termo “professora” tanto para educadora quanto para a professora,

afirmando que ambas devem desempenhar igualmente seu papel educativo, onde tanto o educar como o cuidar, unem-se para alcançar o objetivo da educação (LDBEN/1996).

A análise das respostas evidencia a representação que as professoras possuem sobre essa denominação. Segue o exemplo da resposta da P15:

Alguns me chamam de tia, outros pelo nome. Sempre tem aquela troca, as vezes vó, mãe. É afeto por que eles sabem quem é mãe, quem é tia. A própria mãe acaba incentivando dizendo: vai com a tia! Tia do pão, tia da condução. Isso é cultural.

A resposta acima traz a questão do afeto tão importante no desenvolvimento das crianças e considera a denominação "tia" como sendo uma maneira de demonstrar esse afeto. Porém, segundo Paulo Freire (2009, p. 28):

Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas é impossível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que sendo tia, dizer que não gosta de ser tia.

A identificação da professora como "tia" é algo que já vem embutido na educação infantil ao longo dos anos e tem um caráter político e social em suas entrelinhas. Para Paulo Freire (2009, p.13) significa "retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente".

Na 4ª pergunta "*Dos cursos que você fez até hoje quais contribuíram mais para sua formação? Por quê?*", verificou-se que 9 professoras escolheram cursos de *formação continuada*, 8 optaram pelo *magistério*, 6 pela *graduação*, 4 pela *pós-graduação* e 5 não responderam. Esta resposta evidenciou que os cursos de formação continuada estão correspondendo às expectativas das professoras.

Nóvoa (1991) afirma que a formação contínua deve ser um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores. Aperfeiçoar esta formação é uma medida de suma importância,

visando melhorar a qualidade da educação. A valorização e qualificação dos professores são consideradas fundamentais para a melhoria da qualidade da educação. Nestas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Já o magistério, ficou em segundo lugar, apontado como o curso que mais contribuiu para a formação, pois serve de base para exercer a profissão de professora, trazendo a teoria e a prática. Observa-se esta resposta na fala da E12:

Eu tenho embasamento muito do Magistério. Porque pra mim esse curso foi como um alicerce mesmo, porque quando você vai na pedagogia já acompanha a mesma coisa que você aprendeu lá com a diferença de que você vai estar mais na teoria e no magistério você pega o começo, uma coisa que você nem imagina e aprende lá.

A formação inicial no curso de magistério é bastante considerada pelas professoras, pois é nesta formação que elas aprendem a parte prática da profissão. É o primeiro contato com a profissão, onde elas começam a se encontrar como professoras.

Na 5ª pergunta "*Quais as características que você percebe em si mesma que correspondem às necessidades da educação infantil?*", constatou-se que 16 professoras apontam como sendo fundamental ter *características pessoais* como: "tranquilidade, paciência, afetividade". Como exemplo dessa categoria, a resposta da P14:

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

Para Wallon (1989), a afetividade é o fator fundamental na constituição do sujeito. É entendida como instrumento de sobrevivência do ser humano, pois corresponde à primeira

manifestação do psiquismo e propulsiona o desenvolvimento cognitivo ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste o seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Estes vínculos estabelecidos pela consciência afetiva aprimoram o desenvolvimento intelectual.

A segunda categoria mais votada foi a *ludicidade*, observada em 6 professoras. Elas relataram que para ser professora de educação infantil, a característica fundamental seria “gostar de brincar”, como se verifica na resposta da E13:

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

A brincadeira é um dos aspectos primordiais na educação infantil, pois é ao brincar que a criança desenvolve sua imaginação, sua função simbólica e sua percepção na construção do Eu e das relações interpessoais. Segundo Vygotsky (2007, p. 109), “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. É no brinquedo ou no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Cabe à professora de educação infantil inserir o brincar em seu projeto educativo, o que supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

A terceira categoria escolhida obteve 4 respostas e foi o *gostar de crianças*, podendo ser observada na resposta da E8:

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

Paulo Freire (2009, p.11) afirma que a “tarefa da profissional de educação exige além da afetividade, seriedade, preparo científico, físico e emocional. Não basta apenas gostar de crianças para ser

uma professora. O processo de ensinar, que implica em educar e vice-versa, envolve a paixão de conhecer”.

Em relação à 11ª pergunta “O que você imagina que os pais de seus alunos esperam de seu trabalho?”, constatou-se que 17 professoras imaginam que os pais esperam que apresentem *cuidado com afetividade*. Esta categoria está relacionada às respostas relativas ao cuidado, a atenção, ao “paparicar” e brincar com a criança, com o dar carinho, a função materna, ao gostar de criança. Um exemplo desta categoria pode ser observado na resposta da P1:

Eles esperam que eu cuide bem das crianças fisicamente. Eles têm esse cuidado extremo com o físico da criança, para não cair, não se machucar... coloque a blusa porque está frio, tire a blusa porque está calor... eu vejo que os pais colocam para brincar na escolinha, mas eles não colocam com o intuito da criança aprender.

Heidegger (apud KRAMER, 2008, p.79) destaca “o cuidado está na raiz do ser humano e engloba, portanto, a dimensão intelectual existencial (*cogitare*) e a dimensão afetiva (preocupação por)”.

Nesta mesma questão, 12 professoras imaginam que os pais esperam que elas promovam o *desenvolvimento da criança*, educando, transmitindo valores, ensinando, preparando, alfabetizando. Contatou-se tal fato em respostas como a da P6:

O que eles esperam é encaminhar a criança porque ela vem aqui para estudar e não só para brincar. Ela vem para ter um conhecimento melhor, global.

Tanto a LDBEN/96 considera que a criança deve receber atenção sem distinção entre cuidado e educação, com vistas ao seu desenvolvimento integral, como Ostetto (2000, p. 175) quando salienta que “tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade”. A partir desses referenciais fica claro o compromisso da educação infantil com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em todas as suas dimensões.

Somente em 3 respostas foi possível observar a questão do preparo profissional, a *formação* para o desenvolvimento do seu trabalho. A fala da E3 exemplifica este dado:

Esperam que sejamos carinhosos, cuide bem, eduque bem, seja atencioso, e tenha formação também, pois dá mais confiança.

Esta resposta remete a concepção histórica em que a professora de Educação Infantil era vista como *cuidadora de crianças*, fato este que pode ser considerado uma representação social.

Segundo a LDBEN/1996 os educadores infantis, professores de creche e pré-escolas deverão ter a formação mínima de nível médio em escolas normais, e aponta como desejável a formação em nível superior. Mas só isso não basta, pois segundo Freire (2009, p.78), as pessoas que trabalham com crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, promovendo a ampliação de seus conhecimentos.

Na 19ª pergunta "*Como você se define como professora?*", constatou-se que 11 professoras se definem como sendo "*boas professoras*", como o exemplo da P14:

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

Nesta mesma questão, 8 professoras responderam como sendo "*responsáveis, comprometidas*". Um exemplo dessa categoria é a resposta da P7:

Eu sou uma pessoa muito comprometida e essa palavra é essencial em qualquer área. Sou comprometida"

Outra categoria encontrada, com 7 respostas foi como tendo "*vontade de aprender, de buscar o conhecimento*". Essa resposta pode ser observada na P13:

Estou sempre buscando mais conhecimentos, pesquisar procurando entender o que a turma quer.

Estas respostas evidenciam que, mesmo as professoras trazendo algumas características importantes para o desenvolvimento do seu trabalho, elas não se percebem como profissionais. Suas identidades

ainda não estão definidas. Julgam-se como “boa professora”, mas o que vem a ser uma boa professora? O que ela precisa ter ou saber para se tornar uma boa professora? Na busca por sua identidade, faz-se necessário uma formação contínua que proporcione a reflexão numa perspectiva teórica e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados aqui apresentados, não devem e nem podem ser generalizados. Afinal, cada realidade tem suas especificidades, portanto, com representações sociais pertinentes ao contexto onde as docentes atuam.

No CMEI pesquisado constatou-se que as professoras/educadoras ainda não se percebem como profissionais de educação, o que pode impedir intervenções significativas em suas práticas pedagógicas. Muitas vezes, se mantêm na função, mesmo sentindo-se desvalorizadas, em virtude da “estabilidade” que o cargo oferece. Assim, segundo Cavaco (1999), diante das dificuldades próprias de uma categoria que se sente pouco valorizada e que é mal remunerada e com difíceis condições de exercer seu trabalho, há risco de muitos professores se fixarem num “estágio de rotinização” de suas atividades e encontrarem dificuldade para inovar e ao mesmo tempo aceitar inovações.

Por isso, políticas públicas que tenham como objetivo a resolução dos problemas da escola pública não podem deixar de considerar, entre outras coisas, as características do seu corpo docente e as suas representações acerca da escola e da educação escolar (Cavaco, 1999).

Outra representação encontrada foi à fragilidade conceitual em relação ao cuidado e a educação. Cerisara (1995) explica que a forma como as instituições de educação infantil estão implantadas no país demonstra que a educação infantil ainda não superou a dicotomia assistir/educar, e isso prejudica a qualidade do trabalho realizado com as crianças. Esta indefinição acerca do papel da educação infantil suscita uma série de questionamentos sobre a profissional que atua neste segmento.

Para mudar esta visão é necessário que as professoras reflitam sobre a sua função na sociedade, percebendo-se como profissionais da educação, onde o ensinar e o aprender fazem parte deste universo,

permeado pela sistematização dos conhecimentos e pelo cuidado. Porém, o cuidado passa a receber uma dimensão de afetividade, de atenção, de respeito às conquistas corporais e também de construção cognitiva, enquanto formação de hábitos e conceitos que devem ser iniciados nesta fase.

O que é possível perceber é que existe um movimento advindo do Ministério de Educação, na busca de mobilizar os sistemas de ensino e as instituições formadoras no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento e valorização dessas professoras, por meio de cursos de habilitação e formação continuada que levem em conta a sua realidade profissional. A professora precisa ter ciência que sua identidade faz parte de uma profissão em constante processo de revisão de significados sociais. A docência é uma atividade complexa, pois requer saberes diversificados, exigindo uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática.

Com o intuito de reconstruir um novo lugar para a professora/educadora da educação infantil, faz-se necessário ainda, ampliar as pesquisas, valorizando-as como profissional e protagonista de um relevante papel e função social.

THE CHILDREN EDUCATION'S TEACHER AND SOCIAL REPRESENTATIONS

ABSTRACT

This article is part of the Learning Research and Knowledge in Educational Action program linked to the Postgraduate Education *stricto sensu* of the Pontifical Catholic University of Paraná. The objective was to identify the social representations that child education teachers have about their profession and their implications in practice. The theoretical reference is based mainly on proposals to Moscovici (1978, 2009); Jodelet (2001); Kramer (2008); Formosinho-Oliveira (2011). The methodology rests on the hermeneutic phenomenological view. The institution studied was a Municipal Child Education Center in Curitiba / PR, with the participation of 32 teachers / educators. The instruments used for data collection were observations in the classroom and semi-structured interviews with teachers / educators. The results allowed identifying that teachers / educators, this learning environment, yet do not perceive themselves as professionals, which can make meaningful interventions in their pedagogical practices. Often remain

in the role due to “stability” that the job offers, being tied to a strict routine, which may prevent them from accepting innovations.

Keywords: Social Representation. Child Education. Teacher professionalization.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. *Saber Cuidar: Ética do Humano – compaixão pela terra*. 15.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. CNE, CEB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei Federal n.º9394, de 20/12/1996.
- CAVACO, M. H. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. In: *CADERNO CEDES*. Implicações pedagógicas do modelo históricocultural. Nº 35, Campinas: CEDES, 1995. p. 78-93.
- D’ÁVILA, C. M.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In VEIGA, I. P. A.; D’ÁVILA, C. (org.) *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 23- 44.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: porto Editora, 1997.
- FERREIRA, M. P. *Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história (SP, 2003-2005)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 2006. 134p.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1.ed. São Paulo: Olho d’Água, 2009.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 11ªed. Partel. Petrópolis: Vozes, 1988 – 2002.
- _____. *Ser e Tempo*. 9ªed. Parte II. Petrópolis: Vozes, 1988 – 2002.
- JODELET, Denise (org). *As representações sociais*. Denise Jodelet (org.); tradução, Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KRAMER, S. (org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

A professora da... - *Andressa P. Ribeiro e Evelise M. L. Portilho*

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 6 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed, 1991.

_____. *Profissão professor*. 2ªed. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (orgs). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Coleção Minho Universitária, Livraria Minho, 2001.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In OSTETTO, L. E. (org.) *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professor. *Revista Brasileira de Educação*. mai/jun/jul/ago 2000, nº 14, p.61 – 88.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C.; KAPUZINIAC, C. *Docência I: uma construção ético-profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos*

psicológicos superiores. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

Aprovado em março de 2015

Publicado em maio de 2015