

GT4. Formação e valorização de profissionais da educação

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE – PB

Luisa de Marillac Ramos Soares – UFCG  
[luisademarillac@yahoo.com.br](mailto:luisademarillac@yahoo.com.br)

### Introdução

Historicamente, a Educação Infantil tem base assistencialista, o que explica o modelo de políticas públicas geradas para a educação na infância e a presença de profissionais não qualificados para a função educativa. No que concerne às políticas públicas, o século XXI está marcado pelas lutas de educadores e de alguns segmentos organizados ao longo dos anos, a fim de defini-las para as crianças pequenas.

No Brasil, documentos oficiais, a exemplo da Constituição Federal Brasileira – CFB (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e da Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), proclamam e regulamentam a Educação Infantil como **direito** da criança de zero a seis anos e de suas famílias e como **dever** do Estado e da sociedade civil. A partir destes, a Educação Infantil foi incorporada ao âmbito da Educação Básica. Baseados neles foram elaborados o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, com o projeto Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999); as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Infantil - PNEI (BRASIL, 2006), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil – IQEI (BRASIL, 2009), e, mais recente, o Plano Nacional pela Primeira Infância – PNPI (BRASIL, 2010).

Embora o RCNEI não tenha caráter imperioso, serve de orientação para a prática docente, cabendo às equipes pedagógicas a decisão de adotá-lo na íntegra ou parcialmente. Trata-se de um guia de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos, bem como a diversidade cultural.

Ao contrário do RCNEI, as DCN apresentam diretrizes obrigatórias. Estas têm como fim, nortear os educadores na elaboração de projetos pedagógicos e estabelecer paradigmas para a própria concepção dos programas de cuidado e educação com qualidade.

Quanto aos documentos oficiais da Educação Infantil, embora exista investimento em políticas públicas, em busca de uma educação de qualidade, ainda há adultos sem formação adequada para o trabalho de cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil. No tocante às creches,

[...] A presença, nessas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e Educação Infantil, a ausência de propostas pedagógicas, e o alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e as necessidades das crianças e de suas famílias exigem atenção e ação responsáveis por parte das Secretarias e dos Conselhos de Educação, especialmente os Municipais [...] (BRASIL, 2001, p.13).

Com relação a esta apreciação, Costa (2008) avalia ainda se tratar de uma realidade nos dias atuais. Para ela, embora exista um avanço das políticas educacionais frente às leis vigentes, até então se encontram professores com qualificação inadequada e insuficiente, o que compromete sua competência e o desenvolvimento do seu trabalho.

Ainda sobre qualificação a LDB (Lei nº 9.394/96, Seção II, Título VI, Dos Profissionais da Educação, Art. 62) determina que a formação de docentes para atuar na educação básica será em nível superior, enquanto para a Educação Infantil, extensiva às quatro primeiras séries do ensino fundamental, a exigência é o nível médio na modalidade Normal. Esta mesma Lei, no Art. 29, assevera: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica”. Isto implica deduzir que caso generalizasse a todos profissionais da educação básica, os mesmos direitos, deveres e obrigações, teríamos garantida maior qualidade na formação dos profissionais da Educação Infantil e, por conseguinte, em suas práticas.

Para Vieira (2009), após uma efetiva política de bem-estar e de educação, as pesquisas apontam ser a formação profissional uma condição indispensável para uma Educação Infantil de qualidade. Conforme a referida autora, graças às reformas educacionais e às exigências quanto à qualificação dos profissionais em níveis cada vez mais elevados de escolaridade, o panorama da formação de professores da educação básica vem se modificando, nos últimos anos.

[...] A existência de adultos habilitados, qualificados e valorizados, a presença de propostas pedagógicas e de diretrizes curriculares, a qualidade da infraestrutura e dos recursos pedagógicos disponíveis são aspectos ou condições que precisam ser observados para que o cuidado e a educação ministrados sejam de qualidade (VIEIRA, 2009, p. 11).

Para avaliar a qualidade da Educação Infantil foi criado o já mencionado IQEI. Esse possibilita que sejam operacionalizadas práticas educativas que respeitem os direitos das crianças, como também a construção de uma sociedade mais democrática. Este documento aponta sete dimensões da qualidade. Dentre elas, chamamos atenção para a sexta dimensão, “*formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais*”, tanto por se referir ao que nos interessa, como por ser um dos fatores que mais influem na qualidade da educação. Segundo o IQEI,

[...] professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2009, p. 52).

Face ao exposto, perguntamos: Quem é o professor da Educação Infantil da cidade de Campina Grande? Quais suas representações sociais do ser professor da Educação Infantil?

Diante destes questionamentos, um dos objetivos da pesquisa<sup>1</sup> foi o de analisar as representações sociais do *ser professor da Educação Infantil* do município de Campina Grande – PB. Nesse texto apresentamos os resultados obtidos das professoras das creches e pré-escolas estaduais.

Como referente teórico básico, nos apoiamos na Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici (1978, 2002, 2003, 2005), e na Teoria do Núcleo Central (TNC), desenvolvida por Jean-Claude Abric (1998, 2001, 2003), cujo enfoque é a abordagem estrutural da representação social.

Para definir representação social, citamos Abric (2003, p. 38): “[...] um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; ele constitui um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico”. Esses sistemas têm suas particularidades, mas são complementares.

Essa pesquisa foi desenvolvida com 109 professoras das creches e pré-escolas estaduais. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação de caráter etnográfico; teste de associação-livre de palavras (TALP), com a expressão indutora *ser professora da educação infantil é...*; entrevista semi-estruturada; e questionário semi-estruturado.

Com os dados obtidos e a discussão por eles gerada buscamos contribuir para o debate acerca da identidade do profissional da educação infantil, sua formação, valorização e com a qualidade deste nível de ensino, principalmente, em Campina Grande.

Assim estruturamos o texto: primeiro, discorreremos sobre as instituições estaduais da Educação Infantil e as professoras participantes da pesquisa. Em seguida, discutiremos as representações sociais construídas pelas professoras das creches e pré-escolas estaduais campinenses sobre o *ser professora da Educação Infantil*.

### **As creches e pré-escolas estaduais**

Em Campina Grande, ainda existem nove creches e pré-escolas públicas fomentadas pela rede estadual. Estas estão vinculadas a três segmentos, a saber: Secretaria de Desenvolvimento Humano, responsável pela orientação pedagógica; Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente (CENDAC), cuja responsabilidade é com o fardamento e enxovais das crianças e a decoração das creches e pré-escolas; e Ação Continuada do Governo Federal, a quem compete o fornecimento da alimentação.

Há dois tipos de creches e pré-escolas atendendo a população de baixa renda em período integral: a) creche e pré-escola com berçário, que assiste uma média de 140 crianças de quatro meses a cinco anos, e b) creche e pré-escola sem berçário, cujo número médio de atendimentos corresponde a 100 crianças de dois a seis anos.

No período da pesquisa havia 130 professoras, prestadoras de serviço, com carga horária semanal de 30 horas. Algumas delas exercem outra profissão, como secretária, vendedora, costureira, auxiliar de serviços gerais, copeira ou proprietária de escola, no período oposto ao do trabalho na creche. Ao passo que outras permanecem na mesma instituição com um duplo contrato trabalhista.

O contrato de trabalho das professoras estaduais nos reporta ao Perfil dos Professores Brasileiros (O PERFIL, 2004), que constatou que a expansão do ensino para as crianças e jovens não foi acompanhada pelo aumento de concursos públicos para professores. E que isto pode significar atuar na escola da rede pública com emprego de curta ou média duração para suprir deficiências.

Na rede estadual, não há exigência relativa à formação educacional das professoras. Para as professoras, segundo a coordenadora de Educação Infantil, inexistente programa de formação continuada, mas há autonomia para quem quiser se qualificar. Ora, sem apoio efetivo e na condição de prestadoras de serviço com contrato temporário, não se qualificam e nem cursam e/ou concluem o ensino superior. É tanto que 67,9% delas não são graduadas.

### **Um breve perfil do professorado**

Verificamos a presença absoluta das mulheres na rede estadual. Sobre a feminização da docência, Lira (2007), afirma que a conexão entre o magistério com o gênero feminino ganhou força nos anos oitocentos, resultando, os debates de então, na identificação da docência como uma atividade feminina e na permissão às mulheres para exercê-la. Alguns

pré-requisitos, porém, foram-lhes impostos: ser mais educada do que instruída e cumprir a função de donas do lar, em primeiro lugar. Por não contrariar o papel de mãe, a docência apresentava-se como profissão ideal para elas.

Referente ao cuidado, Assis (2009), defende que o professor da Educação Infantil tem concepções que o distanciam de um fazer profissional. Para a autora, visto a clientela ser de crianças pequenas, algumas práticas pedagógicas aproximam-se de práticas de cuidados na esfera doméstica, o que causa ambiguidade na realização do trabalho, e faz com que ocorra a reprodução de práticas maternas em detrimento das educacionais.

Verificamos que com relação à faixa etária, a média de idade das professoras pesquisadas é de 37 anos (d.p.= 9). No que diz respeito à religião, a maioria (93,4%) tem uma filiação religiosa. Quanto ao estado civil, 55% são casadas, enquanto outras já o foram e vivem hoje com um companheiro ou sempre viveram sem estabelecer vínculo legal.

Para termos um panorama sobre a formação desse professorado identificamos que o início da escolarização começou mais cedo para 53,3% professoras. 23,3% iniciaram os estudos entre sete e nove anos. O início da vida escolar na faixa de um a três anos de idade foi menos frequente: 15%. Apenas 8,3% iniciaram sua escolarização, tardiamente.

A interrupção da trajetória escolar ocorreu para 55% das professoras sendo o principal motivo, casamento (33,3%), seguido de questões financeiras (15,2%) e gravidez (12,1%). Além de outros motivos estão: filhos (6%), mudança de endereço (9,1%) e falta de identificação com o curso (3%).

Constatamos também que 42% das professoras estudaram apenas em escola pública e um pequeno percentual (7%) seguiu toda sua trajetória escolar na rede privada. Do mesmo modo, 43,3% das professoras tiveram sua formação em escola pública e particular. As que estudaram numa única rede de ensino representam 41,7% (rede pública) e 15% (rede particular).

No tocante à titulação, notamos que 0,9% das professoras possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização). A graduação é um capital escolar comum a 23,9% das docentes. Quanto ao nível médio completo registramos 67,9%.

Quanto ao tempo de magistério averiguamos que a maioria (72,5%) atua entre um a 10 anos. Esses resultados decorrem do vínculo empregatício ser através de contrato temporário. No que diz respeito ao tempo de docência em Educação Infantil: 32,1% tem de um a quatro anos; 41,3% de cinco a 10 anos e 23,9% de 11 a 15 anos. Isto indica que a experiência profissional da grande maioria delas é exclusiva nesta modalidade de ensino.

A realidade salarial das professoras das creches e pré-escolas estaduais está circunscrita ao salário mínimo ou a um valor abaixo desse - 76,6% delas estão aí incluídas. Correspondem a 21,7%, as professoras cujo salário varia de dois a três mínimos, ao passo que apenas uma recebe mais que três salários.

Esses dados indicam que o professorado, recebe baixos salários. Baseamo-nos em Odélius e Codo (1999, p. 193), para quem o salário será considerado baixo “[...] quando faltar algo à mesa ou à biblioteca do professor [...]”. É o que retrata a fala a seguir, ao tratar das dificuldades pelas quais passa o professor da Educação Infantil:

Tem o problema de você ter que se desdobrar os dois horários para poder se sustentar com aqueles dois salários e não ficar só em um para você poder produzir mais ainda. O ideal seria um salário digno, para você trabalhar só um horário e no outro está se especializando mais. Um salário que você pudesse está lendo mais, está podendo ajudar essas crianças [...] (Professor<sup>ii</sup> 106).

## O gosto pela leitura

Investir em leitura demarca uma posição dentro da formação. Ler foi um dos dados observados em 25% das professoras, que relataram fazê-lo durante as férias, sejam livros ou revistas adquiridas em bancas, por empréstimo ou assinaturas. Quando identificamos as características dessas leitoras, vimos que as professoras que mais leem (60%) têm renda familiar inferior a três salários mínimos e são normalistas.

Iniciemos com a leitura de revistas, que variou de uma a cinco temáticas, e foi apontada por 58,3% das professoras. Dentre os temas lidos, destaca-se **Educação**, preferência de 70%. Das revistas dessa categoria, a preferida é a *Nova Escola*: 38,3%.

O acesso à *Nova Escola* ocorre seja através da compra do número avulso, empréstimo, assinatura, ou leitura na própria creche. Neste caso, por se tratar de uma revista distribuída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), às creches e pré-escolas, ora as expõem na sala da coordenadora, ora na sala de leitura das crianças ou em armários de uso comum do professorado. Destacamos, no entanto, que mesmo diante desta possibilidade, há professoras (41,7%) que informaram não ler qualquer tipo de revista.

Outra categoria de revista preferida é sobre **Informação**: 58,3%, com destaque para a revista *Veja* (35%). As revistas **Religiosas** são lidas por 13,3%, e as de **Entretenimento** (28,3%).

Quanto às assinaturas, a maioria das professoras (83,3%) não as possui. No que concerne ao número de revistas assinadas, 16,7% das professoras possuem de uma a três.

Como temos constatado, o gosto do professorado costuma se diferenciar, sempre que as condicionantes de sua produção se manifestam: o volume de capital financeiro e de capital cultural, em particular sob sua forma de maior titulação (pós-graduação, magistério, nível médio). A esse respeito é pertinente a preocupação de Araújo (2009), ao discorrer sobre as questões salariais do professor, aconselhando ser saudável o equilíbrio das contas domésticas, posto que possa viabilizar tanto a assinatura de uma revista técnica como a aquisição de livros imprescindíveis ao bom desempenho da profissão. Entretanto, para Bourdieu (1994), não é propriamente o salário que comanda as práticas, mas o gosto resultante de certa produção social.

Dentre as revistas assinadas de **Educação**, destacam-se a *Nova Escola* (10%). Entre as revistas **Informativas**, a *Veja* ocupa o primeiro lugar: 1,7%. As revistas sobre **Religião** aparecem em segundo lugar, apesar dos baixos percentuais (3,3%).

Quanto à leitura de livros, de acordo com o verificado, nem todas as professoras (46,7%) leram pelo menos um, no período de um ano. Esses dados, acrescidos dos altos percentuais de professoras que informaram não ler qualquer tipo de revista, levam-nos a corroborar com Lira (2007) sobre estarmos na realidade diante de um grupo intelectualizado.

Para explicar porque não haviam lido foi dada a seguinte justificativa: falta de tempo, devido à jornada de trabalho, que segundo elas nem era mais dupla, diante do seguinte esquema: creche e pré-escola em dois expedientes e trabalho doméstico. Se levarmos em conta que se tratam dos livros lidos, no período de um ano, que a leitura poderia ter sido feita nos finais de semana, feriados e férias, tal argumento parece ser uma desculpa diante da negação do que é legítimo para um educador.

Para as que se declararam ler, os livros mais lidos foram sobre **Religião** (48,3%). Entre estes, os preferidos: Bíblia (10%). Gosto compreensível diante de um grupo majoritariamente religioso e pelo fato deste ser o livro mais lido no mundo. Na categoria **Ficção**, as obras lidas, *O Código da Vinci* e *Anjos e Demônios*, versam sobre questões concernentes à religião. A leitura dos títulos de **Autoajuda** é de 23,3%. As leitoras de **Romances** (30%) enumeram diversos títulos. O gosto pela literatura **Infantojuvenil** (11,7%) parece ser justificado pela profissão.

Descortinado a educação infantil estadual campinense e apresentado o professorado, passaremos a analisar como as professoras representam a si mesmas.

### **Professoras da Educação Infantil: representações sociais**

Destacamos o posicionamento de Cardoso e Arruda (2004), para quem as representações sociais distinguem um grupo, dá um sentido de identidade, à medida que existe uma construção da realidade que é comum a um dado segmento social.

Na presente discussão, privilegiaremos o sistema central ou núcleo central da representação social porque ele é parte da dimensão macro da representação. Dar evidência a representação nos levou a tomar como base a Teoria do Núcleo Central (TNC).

A hipótese geral da TNC é a seguinte: “Toda representação se organiza em torno de um núcleo central” (ABRIC, 2001, p. 162), no qual se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social, pois nele habita “*a memória coletiva do grupo*” (ABRIC, 1998, p. 34). Este é o sistema que irá nos interessar mais, posto agrupar elementos de dimensão macro. Neste sentido, afirma Abric (2003, p. 39):

Se as representações têm um núcleo, é porque elas são uma manifestação do pensamento social: e, em todo pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social.

O núcleo determina a significação e organização da representação, bem como sua consistência e permanência. O núcleo central é um subconjunto da representação, composto por um ou mais elementos, sempre em quantidade limitada, como argumenta Abric (2003), cuja ausência, destaca Sá (1996), desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto.

O sistema periférico, segundo Abric (2001), é mais leve e flexível e permite adaptação, integração de experiências e histórias individuais; e tolera a heterogeneidade do grupo.

Para identificar os citados sistemas e suas respectivas composições, uma metodologia específica foi requerida: a associação livre de palavras. Isto implicou em adotá-la, quando escolhemos nos pautar na TNC.

Esta técnica requer procedimentos específicos de coleta e análise dos dados. Na nossa pesquisa, perguntamos às professoras quais as primeiras palavras vindas à mente ao escutar ‘*ser professor da Educação Infantil é...*’ Em seguida, pedimos a indicação da ordem de importância das evocações e a justificativa para aquela avaliada como a mais importante. Sua aplicação foi precedida de um treino para compreensão da técnica.

Com os resultados obtidos, especificamente, no que concerne às evocações, construímos um quadro de quatro casas.

Como podemos ver no Quadro 1.1, na casa ou quadrante superior esquerdo, que corresponde ao possível núcleo central da representação, estão as palavras mais frequentes e mais de prontamente evocadas. Os elementos centrais, segundo destacam Oliveira et al. (2007), caracterizam a parte mais consensual e estável da representação e são menos sensíveis a mudanças em função do contexto externo ou das práticas cotidianas.

No quadrante superior direito, localizam-se os possíveis elementos de primeira periferia, os quais foram frequentes, mas cuja ordem média de evocação não foi suficiente para integrá-los ao núcleo central. O quadrante inferior direito, denominado segunda periferia, agrupa evocações menos frequentes e mais tardiamente enunciadas, por isso mais distantes do

núcleo central. E no quadrante inferior esquerdo, a zona de contraste, estão os elementos de baixa frequência, portanto não salientes, porém considerados importantes para os pesquisados.

As justificativas foram submetidas à análise de conteúdo, lembramos, segundo a proposta de Bauer (2010). Para o autor, duas dimensões podem ser usadas como procedimentos de análise: a sintática e a semântica. Na primeira, o foco é a frequência das palavras e sua ordem no texto, o vocabulário, tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas. A segunda, a que empregamos, direciona-se para os sinais e sentidos conotativos e denotativos e o estudo da coocorrência.

### **Para as professoras das creches e pré-escolas estaduais *ser professor da Educação Infantil é ....***

Com os dados do TALP das professoras das creches pré-escolas estaduais obtivemos 436 evocações e 109 (25%) palavras diferentes. A média de evocação foi quatro.

No quadrante superior esquerdo estão as evocações de frequência maior ou igual a 15, com ordem média de evocação inferior a 2,5, as quais correspondem aos possíveis elementos do núcleo central: **Amor** (f 52 e ome 2,423), **Paciência** (f 38 e ome 2,026), **Gratificante** (f 24 e ome 1,792) e **Responsabilidade** (f 23 e ome 2,391). Como podemos ver no seguinte quadro:

**Quadro 1.1 - Quadro de quatro casas: Estrutura da representação social do *ser professor da Educação Infantil construída por professoras das creches e pré-escolas estaduais* (N = 109)**

	F>15	OME<2,5		F>=15	OME>=2,5
<b>Amor</b>	52	2,423	<b>Dedicação</b>	20	2,700
<b>Paciência</b>	38	2,026			
<b>Gratificante</b>	24	1,792			
<b>Responsabilidade</b>	23	2,391			
	F<15	OME<2,5		F<15	OME>=2,5
<b>Educar</b>	10	2,100	<b>Respeito</b>	13	3,077
<b>Compromisso</b>	9	2,111	<b>Gostar</b>	13	2,692
<b>Importante</b>	8	2,375	<b>Aprender</b>	12	2,667
<b>Ser criativo</b>	7	2,429	<b>Ser carinhoso</b>	11	2,727
			<b>Capacidade</b>	8	3,125
			<b>Ser criança</b>	7	3,143
			<b>Ser amiga</b>	6	2,667
			<b>Atenção</b>	6	2,833
			<b>Compreensão</b>	6	3,667

Fonte - Teste de Associação Livre de Palavras com a expressão “*Ser professor da Educação Infantil é...*” .

Privilegiaremos a discussão dos elementos da centralidade da representação, por serem estes elementos, como já dito, que caracterizam a parte mais consensual e estável da representação (OLIVEIRA et al., 2007). Classificamo-los em três dimensões: (a) afetiva: **Amor**, (b) avaliativa: **Gratificante** e (c) dimensão de atitude e de ética: **Paciência** e **Responsabilidade**.

Na dimensão afetiva, identificamos que **Amor** persiste historicamente na vida do professor como base religiosa e familiar, e se conflui com **Paciência**, na dimensão de atitude. O que é demonstrado pela evocação combinada “*ter paciência e amor*” (E17).

A propósito, a evocação *Amor* sempre apareceu vinculada a *Paciência*, a exemplo da seguinte sequência de palavras elucidadas diante do estímulo ‘professor da educação infantil é ...’ “*amor a profissão – perseverar – paciência – amar as crianças*” (E46). Isto lembra trechos da carta de Paulo aos Coríntios<sup>iii</sup> (1969, p. 208), para quem “[...] O amor é paciente, é bondoso; [...] não busca os seus próprios interesses, não se irrita [...] tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta”.

Para as professoras das creches e pré-escolas estaduais, o *Amor* se apresenta como vocacional e maternal. Tais indícios podem ser identificados nos relatos seguintes:

[...] ter acima de tudo o amor pela sua escolha profissional. [...] muitas vezes você tem que dar a algumas crianças não só o conteúdo planejado, mas também o carinho, afeto e até mesmo o colo de mãe [...] (P21).

Pois ser professor de educação infantil é preciso gostar e abraçar com muito amor, por ser um trabalho “árduo”. [...] Árduo em termos de satisfazer a todos, entendeu? Porque muitas vezes não é recompensando, no geral [...] eu não falo nem a parte financeira (P69).

A fim de entendermos o sentimento do *Amor*, recorremos a Maturana (2002, p. 25), para quem a ‘biologia amorosa’ passa a ser fundamento das/nas relações sociais. Para ele, a fenomenologia do amor está no fundamento biológico do humano.

Enquanto na dimensão avaliativa, as professoras se referem à profissão como *gratificante*, mas não deixam de citar o seu lado negativo.

Sinto-me gratificada em desenvolver o meu trabalho, apesar do processo ser lento [...] apesar de ser um trabalho árduo, me identifico profundamente com a educação infantil (P2).

Na dimensão de atitude, *Paciência*. Como podemos ver nos relatos seguintes, os sentidos atribuídos pelas professoras para *Paciência* correspondem a *Respeito* ao *outro* e *Dedicação* com a criança, já que estas não se encontram no seu ambiente familiar. Assim sendo, sua atribuição profissional é suprir a carência afetiva da criança. *Paciência* também está relacionada à afetividade para com o outro, numa atitude de *Amor e doação*, retornável em forma de auto-realização profissional.

Ter paciência para mim é o mais importante pelo fato das crianças passam em casa por muitas tribulações e aí os pais muitas vezes não tem aquela paciência que deviam ter então a importância vem daí, temos que deixar todos os problemas em casa para podermos ter paciência como considero meus filhos da creche (P22).

Por último, outro elemento central da representação, e igualmente na dimensão de atitude, pontuamos: *Responsabilidade*. A professora avalia estar diante de uma profissão que exige muita responsabilidade, principalmente porque requer o exercício da humildade frente às necessidades da criança.

A responsabilidade é algo muito importante principalmente quando se trata em trabalhar com crianças porque você precisa ser humilde e respeitar os conceitos prévios que as crianças têm e juntamente com os seus conhecimentos procurar ajudá-las no que for possível para seu desenvolvimento (P92).



***Paciência e Responsabilidade*** apontam para a dimensão ética do ser professor ou, na linguagem praxiológica de Pierre Bourdieu, assinalam para a existência de um *ethos*, enquanto uma das dimensões do *habitus professoral* em estudo.

Porque falei ser amável, é que este trabalho com criança realmente temos que ter amor verdadeiro. Dentro deste amor é que rege as outras coisas boas que vem em frente, principalmente a responsabilidade, compromisso e o respeito. Trabalhar com criança é cada dia um aprendizado, porque eles são verdadeiros nas suas expressões (P1).

***Responsabilidade*** também se associa aos campos semânticos ***Amor e Paciência***, para dar sentido ao ser professor da educação infantil, sugerindo a existência de um *habitus maternal* advindo de uma cultura tradicional.

Ser professor precisa ter paciência, porque trabalhar com criança é muita responsabilidade. É ter muito cuidado e amor e ser calma (P17).

As razões dadas para associar *ser professor de Educação Infantil à responsabilidade* levam a sua avaliação como essencial, tanto para a criança, por causa das práticas de educação e cuidado, como para sua família e o próprio educador. Aqui, embora não tenhamos nos proposto a fazer uma análise de conteúdo de acordo com a dimensão semântica, cabe salientar a intensidade com a qual as professoras se referem à responsabilidade.

A responsabilidade é algo  **muito importante**, principalmente quando se trata em trabalhar com crianças porque você precisa ser humilde e respeitar os conceitos prévios que as crianças têm [...] (P92).

[...] a **responsabilidade é grande** [...] pois as crianças necessitam de bastante atenção e carinho do educador [...] (P96).

Estão aí presentes, porém dialeticamente articuladas, refletindo, nessa construção representacional, a pluralidade de referentes culturais, sejam de origem religiosa, oriundos do imaginário do ser professor no Brasil, sejam derivados de fatores objetivos imediatos como vinculação das creches e pré-escolas a programas assistencialistas, que impõem às professoras maior atenção ao cuidar que ao educar e a frágil formação profissional que as impedem de conhecer os reais objetivos da educação infantil.

Nesse contexto, é comum ouvir das professoras que “só Deus” pode ajudá-las a aprender a conviver com as questões sociais que afligem as famílias das crianças atendidas por elas (pais presidiários, prostituição, violência doméstica, crianças abandonadas na rua, tráfico de drogas, dentre outras).

## **Considerações finais**

As práticas educativas nas creches e pré-escolas (e porque não dizer, no ensino básico) possuem um limite tênue entre as funções familiares e religiosas. Por isso, é usual a professora sentir-se substituta da família da criança na escola. As confluências entre essas funções, verificadas ao longo da pesquisa, durante as observações e conversas cotidianas, e através dos dados obtidos, nos possibilitaram identificar a presença dos *habitus religioso* e *maternal*, ancorados na afetividade, os quais comandam as práticas cotidianas e o estilo de vida da professora da Educação Infantil e estruturam sua identidade social.

Para estas professoras *Amor, Paciência, Gratificante e Responsabilidade*, se constituem elementos da centralidade da representação e essenciais na práxis do professorado. *Responsabilidade* se ancora no ser professora. *Amor e Paciência* permitem que elas regulem suas práticas pautadas na afetividade e possam avaliar seu trabalho como *Gratificante*.

Concluimos que ser professora da Educação Infantil, na realidade pesquisada, materializa-se nas práticas do educar e do cuidar, numa clara fusão do papel de professora e mãe.

Para as professoras do presente estudo, assim como concebe Freire (1997, p. 9), “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade [...]”. Profissional porque ser professor da Educação Infantil exige responsabilidade, compromisso e dedicação. Amorosa porque ‘ser’ esse professor significa ter amor e paciência.

Vimos que são professoras envolvidas no ato de educar e cuidar, que seguem a propositura da Educação Infantil, embora o vínculo empregatício, a clientela, as situações físicas, didático-pedagógicas e de localização das creches e pré-escolas, muitas vezes, não favoreçam.

## Referências

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: EDUCG, 2003. p. 37 – 57 (Série Didática, n. 8).

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155 – 171.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A. B. Editora, 1998. p. 27 – 38.

ARAÚJO Maria da Conceição Gonçalves Pereira. **Apontamentos de aula: exercícios de paixão**. Campina Grande: Editora RG, 2009.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009. p. 37 – 50.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8 ed. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 189 – 217.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 82 – 121.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Versão resumida. Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância com ampla participação social. Rede Primeira Infância: Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009. Brasília: MEC/SEB.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. – Brasília, 1999. (Parâmetros em Ação).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

CARDOSO, Gisele; ARRUDA, Angela. As representações sociais da soropositividade e sua relação com a observância terapêutica. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 151-162, dez. 2004.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 2 ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 61 – 86.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado**: entre regularidades e variações identitárias. 2007. 271f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Sobre a subjetividade social. In: SÁ, Celso Pereira de (Org.). **Memória, imaginário social e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-62. (Coleção: Memória Social).

\_\_\_\_\_. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Pourquoi l'étude des représentations sociales em psychologie? **Psychologie et Société**: réflexions sur les représentations sociales, [S.I.] 4, 7-24, revue semestrielle, 2002.

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓBREGA, Sheva Maria da ; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. (Orgs.). **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: EDUEPB, 2003. p. 67 – 77.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE: UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 193 -203.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. O sistema único de saúde na cartografia mental de profissionais de saúde. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 16, n 3, p. 377-386, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In. MOREIRA, Antonia Silva Paredes et al. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EDUEPB, 2005. p. 573 – 603.

**O PERFIL** dos professores brasileiros. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VARGAS, André. Cidades: onde o Brasil mais cresce. **Revista Veja**. São Paulo, edição 2180, ano 43, n. 35, p. 76-131, set. 2010.

VERGÈS, Pierre. **Manual**: Conjunto de programas que permitem a análise de evocações – EVOC 2000, Aix en Provance – France, versão 5 abr. 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação de professores e a Educação Infantil. **Pátio**: Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, Ano VII, nº 19, p. 10 – 13, mar./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista Pro-Posições**. Campinas - SP – Vol. 10, nº 1 (28), p. 28 – 39, mar. 1999.

---

<sup>i</sup> Tese de doutorado intitulada “ *Habitus*, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande – PB”, sob orientação do Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho (UFRN) e da Profa. Dra. Suerde Miranda de Oliveira Brito (UEPB), defendida em agosto de 2011.

<sup>ii</sup> No decorrer do texto utilizaremos P = professora, seguido do número da entrevista.

<sup>iii</sup> Carta de Paulo aos Coríntios I. **O amor é o dom supremo**. Capítulo 13. In: A Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.