



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BEATRIZ DA SILVA RODRIGUES**

**OS PAIS NA ESCOLA E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE**  
**PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA**

**2015**

BEATRIZ DA SILVA RODRIGUES

OS PAIS NA ESCOLA E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE PROFESSORA  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Araújo

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

R611p Rodrigues, Beatriz da Silva

Os pais na escola e sua representação social sobre professora da educação infantil / Beatriz da Silva Rodrigues. – 2015  
65 f. ; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em docência na educação infantil, 2015.

Orientação: Prof. Dr. Júlio Araújo

1. Educação infantil I. Título.

---

CDD 370

BEATRIZ DA SILVA RODRIGUES

OS PAIS NA ESCOLA E SUA REPRESENTAÇÃO SOCIAL SOBRE PROFESSORA  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Júlio Araújo (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Messias Dieb

Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Elaine Cristina Forte-Ferreira

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

A Deus.

Aos meus pais, Aluízio e Célia.

E àqueles que, como eu, acreditam no potencial e na valorização dos profissionais da educação, especificamente aos que se dedicam à educação infantil.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Pai Celestial, que está sempre no controle e na providência de tudo.

Aos docentes do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, por todo o conhecimento compartilhado.

Ao Prof. Dr. Júlio Araújo (UFC), pela excelente orientação e estímulo, relevantes para a realização deste trabalho.

Aos professores doutores participantes da Banca examinadora, Messias Dieb (UFC) e Elaine Forte-Ferreira (UFERSA), pelas valiosas contribuições e sugestões.

À Joana Diógenes, pela compreensão e colaboração tão necessárias a este momento de escrita.

Às coordenadoras das instituições nas quais as pesquisas de campo foram desenvolvidas, pela disponibilidade e acolhimento.

Aos pais e responsáveis que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Às “lindas e cheirosas” colegas da turma de especialização que, com suas vivências, possibilitaram trocas de conhecimento que contribuíram para a reflexão acerca do fazer pedagógico.

Por fim, e não menos importante, àquelas que sabem sorrir, brincar, interagir e abraçar com carinho, fazendo com que eu busque melhorar sempre com elas e para elas: as crianças.

“O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever” (Paulo Freire)

## RESUMO

Esta pesquisa, realizada em dois Centros de Educação Infantil de Fortaleza, teve como norteadoras as seguintes questões: a) como os pais ou responsáveis pelas crianças representam a professora de Educação Infantil ?; b) de que maneira os elementos dessa representação se encontram organizados e c) que sentidos essas organizações revelam? Em função dessas questões, os objetivos a serem alcançados consistiram em: a) analisar a representação que os pais e ou responsáveis pelas crianças constroem sobre professora da educação infantil, considerando a organização dos elementos dessa representação e os sentidos por ela revelados (objetivo geral); b) descrever a organização dos elementos das representações sociais, considerando os sistemas periférico e central dessas representações; c) compreender os sentidos que os elementos dessa representação revelam acerca do papel de professora de educação infantil (objetivos específicos). Para tanto, utilizamos como referencial teórico os estudos de Ariés (1978), Rosemberg (1989), Kramer (2007), Jobim e Souza (2007), Kuhlmann Jr. (2000), Fazolo (2012) e Cruz (2003) e documentos tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Utilizamos ainda os estudos de Abric (2003) sobre as representações sociais. O instrumento metodológico utilizado foi a TALP (técnica de associação livre de palavras), juntamente com uma breve entrevista. Após a realização de tais procedimentos e da análise realizada, encontramos como achados da pesquisa os elementos centrais que definem a representação dos pais/responsáveis acerca do termo *professora de crianças*, sendo eles apontados, de um lado, para aspectos pessoais tais como: amor e paciência; de outro, para aspectos profissionais como: cuidar e educar. A partir de tais resultados, buscamos entender que as representações construídas pelos sujeitos estão intimamente relacionadas às variações culturais e sociais desses sujeitos. Com base nesses resultados, concluímos que a professora de crianças é vista pelos pais como profissional; no entanto, por ser uma tarefa profissional, esse exercício requer da professora o desenvolvimento da capacidade de saber lidar com a criança e com as situações em que estas estejam envolvidas dentro do ambiente educativo; deve possuir qualidades pessoais, tais como ser amorosa e paciente, para estar apta a cuidar e a educar as crianças pequenas; para isso, todavia, também é necessário estudar.

**Palavras-chave:** Pais/responsáveis, representação social, professora de crianças.

## ABSTRACT

The research was held in two Child Education Centers in Fortaleza and it was guided by the following questions: a) How parents or those in charge of children represent the preschool teacher? b) How the elements of this representation are organized? c) and what meanings these organizations show? In terms of these issues, the objectives to be achieved were: a) analyze the representation that parents or those in charge of children build about the preschool teacher given the organization of the elements of this representation and the meanings that have been shown by it (general aim); b) describe the organization of the elements of social representation taking into consideration the central and peripheral systems of these representations; c) understand the meanings shown by the elements of these representation about the role of the preschool teacher (specific aim). For that we have used as a theoretical framework the studies of Ariés (1978), Rosenberg (1989), Kramer (2007), Jobim and Souza (2007), Kuhlmann Jr. (2000), Fazolo (2012) and Cruz (2003), and documents such as the Brazilian Federal Constitution of 1988 and the Education Law (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996). We have also used the studies by Abric (2003) on the social representations. The methodological instrument used was the TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras (Portuguese for Technique of Free Association of Words) along with a brief interview. After the completion of such procedures and the analysis, we have found as the survey findings the key elements defining the representation/parents or those in charge of children about the term *children's teacher*, on the one side pointed to social aspects, such as love and patience and, on the other side, pointed to professional aspects, such as care and education. From these results we have sought to understand that the representations constructed by the individuals are closely related to their cultural and social variations. Based on these results we have concluded that the children's teacher is seen by parents as a professional; however, being a professional task, this task requires the teacher to develop the capacity to deal with the child and the situations in which they are involved within the educational environment. The teacher must have personal qualities, such as being loving and patient, to be able to care for and educate young children, but for this is also necessary to study.

**Keywords:** Parents/guardians, social representation, children's teacher.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 01 – Organização prévia da RS sobre a professora de crianças ..... 44

Figura 02 - Organização da RS de pais/responsáveis sobre a professora de crianças,  
Adaptado de Dieb (2004) ..... 45

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de evocações dos elementos da RS de professora de crianças.....	42
---	----

## SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	18
2.1 Educação Infantil .....	19
2.2 O Professor da Educação Infantil .....	22
2.3 A Teoria das Representações Sociais .....	25
2.4 As Representações Sociais e a Educação Infantil .....	30
2.4.1 Dos elementos das representações sociais, considerando os sistemas periférico e central .....	31
2.4.2 Dos sentidos construídos sobre as representações sociais .....	32
3. METODOLOGIA .....	34
3.1 Tipo de Pesquisa .....	34
3.2 Cenários e Sujeitos da Pesquisa .....	36
3.3 Os Sujeitos da Pesquisa .....	37
3.4 Processo de Geração e Organização de Dados .....	38
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	39
4.1 Rememorando o Processo e a Técnica de Geração de Dados .....	39
4.2 Organização dos Elementos da RS de Pais sobre Professora de Crianças .....	41
4.3 Dos Sentidos da Representação Social de Professora de Crianças .....	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	51
5.1 Das Questões e Objetivos da Pesquisa .....	51
5.2 Das Implicações Metodológicas da Pesquisa .....	53
5.3 Das Implicações para a Área da Educação Infantil .....	54
5.4 Das Sugestões de Continuidade da Pesquisa .....	55
REFERÊNCIAS .....	56
ANEXOS.....	58
APÊNDICE.....	61

## Considerações Iniciais

---

### 1

“Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola.” (PAULO FREIRE, 2000, p.53)

A educação infantil nos moldes em que ela é percebida nos tempos atuais, ou seja, como um direito fundamental da criança de 0 a 5 anos, é uma temática nova no Brasil, visto que, por longos anos, essa etapa focou seus esforços apenas nos atendimentos assistencialistas; porém, processualmente, essa importante etapa da educação básica passou a conquistar espaços na legislação nacional. Somente com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação infantil se tornou dever do Estado, conforme podemos ler no Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Essa garantia legal representou enorme ganho na história da educação infantil em nosso país; pois, a partir de então, pressupôs-se a universalização do acesso à educação nas instituições educacionais formais também à primeira infância.

Com a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB, a educação infantil obteve relevância, sendo considerada legalmente como primeira etapa da educação básica e baseando-se em regras para sua organização (BRASIL, 1996). Sendo assim, o trabalho com crianças bem pequenas<sup>1</sup> (entre 19 meses e 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (entre 4 anos e 6 anos e 11 meses) passou a ter uma intencionalidade pedagógica de lhes possibilitar o desenvolvimento integral, considerando suas especificidades etárias.

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar neste trabalho essas nomenclaturas, fazendo referência ao documento: Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil.

Do ponto de vista acadêmico, tanto a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) despertaram o interesse de vários autores, que passaram a desenvolver cada vez mais pesquisas nessa área; por exemplo, temos: Ariés (1978), Rosemberg (1989), Kramer (2007), Jobim e Souza (2007), Kuhlmann Jr. (2000), Fazolo (2012) e Cruz (2003), em cujos estudos nos aprofundaremos no capítulo de fundamentação teórica, na busca de fazer uma discussão sobre a pesquisa acadêmica na área da Educação Infantil.

Também buscamos, como base para aprofundamento, o documento intitulado “Projeto de Cooperação Técnica Para a Construção de Orientações Curriculares Para a Educação Infantil” (MEC/URFGS, BRASÍLIA, 2009), o qual trata de assuntos concernentes às práticas cotidianas na educação infantil, trazendo-nos bases para reflexões relevantes, a exemplo do papel dos profissionais envolvidos na área da educação infantil e da indissociabilidade do binômio educar e cuidar, esclarecendo incompreensões acerca desse assunto.

Como podemos observar até aqui, apesar da valorização tanto no plano jurídico quanto no contexto acadêmico, ao longo dos anos, essa etapa da educação básica tem sofrido perceptível negligência por parte do poder público, concentrada principalmente na lotação de professores com pouca ou quase nenhuma formação específica para assumir o trabalho com a educação infantil.

Quanto ao estudo da formação de educadoras da infância, suas identidades profissionais e certas lacunas nesse campo de estudo, conforme Gomes (2009, p. 23),

creches e pré-escolas inseridas nos sistemas educacionais, compreendidas no plano legal como a primeira etapa da educação básica, apresentam um sem-número de perguntas a ser respondidas quando da operacionalização dessa determinação legal, especialmente no que se refere ao tipo de profissional capaz de cuidar de crianças pequenas e educá-las.

Devido ao descaso político, ainda há, por parte de muitos profissionais do magistério que atuam na educação infantil, uma compreensão pouco adequada acerca das especificidades inerentes às práticas pedagógicas desenvolvidas nessa área, em especial quanto ao entendimento da indissociabilidade entre o binômio cuidar e educar,

no oferecimento de uma educação que potencialize o desenvolvimento das crianças atendidas em Creches, Centros de Educação Infantil (doravante CEIs) e Pré-escolas<sup>2</sup>.

Quanto ao atendimento de crianças em creches e pré-escolas, lemos em Dieb (2004, p. 17) que tal atendimento

deve obedecer, conseqüentemente, à seguinte divisão: nas creches são atendidas as crianças de zero a três anos e nas pré-escolas as crianças de quatro a seis anos. A utilização desse critério exclusivamente etário para distinguir creches e pré-escolas supõe que elas não se diferenciam quanto à sua função: cuidar e educar.

A indissociabilidade entre o cuidar e o educar está expressa em documentação legal, como a Resolução nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), que especifica, no Artigo 5º, acerca do oferecimento dos espaços educacionais:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 134).

Dessa forma, percebemos a educação infantil como algo que evoluiu, pelo menos nos aspectos legais, com relação às formas de organização e oferecimento, estando entre os direitos sociais fundamentais.

No município de Fortaleza, algumas mudanças começam a acontecer, ainda que de forma sutil, pois no último certame para a composição do quadro de professores efetivos da rede, edital nº 50/2009, foram abertas vagas para as seguintes categorias: Professor Pedagogo (creche, pré-escola e ensino fundamental), disponibilizando 1006 vagas para atuar 240 horas, e professor de Área Específica (artes, ciências, educação física, ensino religioso, espanhol, geografia, história, inglês, matemática e língua portuguesa), ofertando 258 vagas para 240 horas trabalhadas. O referido edital não disponibilizava vagas específicas para a educação infantil; dessa forma, os candidatos a

---

<sup>2</sup> As instituições de educação infantil do município de Fortaleza subdividem-se em Creches (instituições conveniadas com o Poder Público Municipal), Centros de Educação Infantil – CEIs (instituições que atendem crianças de 1 a 3 ou 5 anos, ofertando do Infantil I ao V) e Pré-escolas (instituições que atendem crianças de 4 a 5 anos, ofertando turmas de Infantil IV e V)

Professor Pedagogo, ao serem aprovados, poderiam lotar-se tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Julgamos que essa indefinição no edital por parte do poder público pode ser perniciososa à área de educação infantil porque, tendo em vista a aprovação de professores pedagogos concursados para o ensino público municipal, surge o seguinte questionamento: Como esses professores, mesmo sendo concursados, compreendem as especificidades que caracterizam o trabalho educacional com crianças?

Recentemente, a Prefeitura Municipal de Fortaleza lançou edital nº 53/2014 de concurso público de provas e títulos para preenchimento de 400 (quatrocentas) vagas para o cargo de Assistente de Educação Infantil, “para atuar como apoio técnico-pedagógico aos professores da Rede Municipal de Ensino, visando à garantia do efetivo funcionamento da sala de aula e à manutenção da qualidade do serviço público de educação, além de constituir Cadastro de Reserva.” (SME, 2014, p. 1). Embora essa ação tenha sido discutida por profissionais engajados na luta por uma educação infantil de qualidade<sup>3</sup> e tenha sido considerada como um retrocesso, o edital foi lançado e exigia, para investidura no cargo, a comprovação de nível médio na modalidade Normal ou Graduação em Pedagogia.

Como podemos perceber, a compreensão dessas especificidades, infelizmente, ainda é pouco apreendida por parte do executivo municipal que, ao convocar concursos, não marca no edital a diferença da área da educação infantil. Essa parece ser a realidade também em meio aos professores que atuam na primeira etapa da educação básica e ao grupo de pais/responsáveis pelas crianças pequenas, que ora esperam da educação infantil apenas os cuidados, ora almejam uma educação conteudista e escolarizante.

Se o poder público, que presumimos ser constituído por pessoas minimamente informadas, demonstra desconhecimento e descaso com a Educação Infantil, ficamos preocupados com os pais/responsáveis pelas crianças as quais frequentam as instituições de educação infantil. Nossa preocupação se justifica na medida em que, em função dos aspectos econômicos, essas pessoas precisam trabalhar para prover o sustento de suas

---

<sup>3</sup> Como a professora Sílvia Helena Cruz (presidente da Câmara de Educação Infantil do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza) e demais componentes do grupo gestor do Fórum de Educação Infantil do Ceará – FEIC.

famílias e, nesse intuito, contam com as instituições para receberem seus filhos. O nosso interesse, portanto, foi conceder voz aos pais/responsáveis pelas crianças, a fim de conhecermos como esses sujeitos, em função do contexto socioeconômico em que se situam, representam a professora de crianças.

Levantar esse quadro problemático que se apresenta diante de nós é importante, porque é dele que emergem outros problemas que estão diretamente ligados ao trabalho com crianças pequenas. Tais questões, apresentadas abaixo, serão tomadas como norteadoras do nosso trabalho de pesquisa. Assim, interessa à nossa pesquisa procurar compreender, com base na Teoria das Representações Sociais formulada por Moscovici (1961) e Abric (1976), as questões seguintes:

1. Como os pais/responsáveis pelas crianças representam a professora da Educação Infantil?
2. Como os elementos dessa representação se encontram organizados?
3. Que sentidos essa organização revela?

Em função dessas questões, elegemos como objetivos a serem alcançados por meio de nosso exercício de análise:

#### Objetivo geral

- Analisar a representação que os pais/responsáveis pelas crianças constroem sobre professora da educação infantil, considerando a organização dos elementos dessa representação e os sentidos que por ela revelados.

#### Objetivos específicos

- Descrever a organização dos elementos das representações sociais, considerando os sistemas periférico e central dessas representações;
- Compreender os sentidos que os elementos dessa representação revelam acerca do papel de professora de educação infantil.

A eleição dessas questões e o traçado desses objetivos se justificam, visto que, conforme documento oficial, “a presença de profissionais docentes nos estabelecimentos de educação infantil é uma novidade” (BRASIL, 2009, p. 35). Durante

longos anos, a educação e o cuidado com as crianças pequenas eram realizados por profissionais sem formação específica, visto que esse atendimento era restritamente de cunho assistencial. Tais como médicos, dentistas e farmacêuticos, os professores de educação infantil historicamente começaram a atuar por meio de seus práticos; porém, na área da saúde, há muitos anos não se reconhecem mais os práticos; na área da educação, entretanto, percebemos que essa situação ainda se perpetua.

Desta feita, faz-se relevante uma investigação pautada nos questionamentos citados anteriormente; pois, para atuar como profissional de educação infantil, é necessário se qualificar e ser valorizado tanto quanto outros profissionais, visto que é uma área de estudo e pesquisa que vem se ampliando a cada ano.

## Fundamentação Teórica

---

### 2

“A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto ‘de adulto’, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade”. (KRAMER apud FASOLO, 2012, p.32)

Neste capítulo, faremos uma apresentação com base nas teorias que historicamente fundamentaram o atendimento à infância e como esse atendimento aconteceu no decorrer dos anos. Com base nos principais pesquisadores referenciados, discutiremos sobre a educação infantil, bem como sobre seus importantes avanços à luz do contexto histórico. Em seguida, trataremos da figura do professor de educação infantil, salientando a busca de sua identidade e os conflitos que esse profissional tem enfrentado. Posteriormente, trataremos da Teoria das Representações Sociais (TRS), apontando suas características e a relação estabelecida entre essa teoria e a educação infantil.

A apresentação e a discussão dessas teorias são importantes para o nosso trabalho, visto que temos a oportunidade de fazer um breve resgate histórico acerca do atendimento à infância e refinar nossa pesquisa conduzida pela TRS, pois, consoante Dieb (2007, p. 79), “[...] a Representação Social se configura como uma estratégia cognitiva, socialmente orientada, que proporciona aos sujeitos sociais construir a

compreensão da realidade em sua volta, a partir de experiências comunicativas cotidianas.” Essa teoria – apesar de ser comparada com o saber do senso comum, conforme Jodelet (2001) – é considerada pela comunidade científica um objeto de estudo legítimo, já que possui grande relevância na vida social, nos processos de construção cognitiva e nas interações entre os indivíduos.

## **2.1 Educação Infantil**

Pesquisas como as de Ariés (1978), Rocha (1998), Qvortrup (2000, 2003, 2005, 2009) Kramer (2007), Jobim e Souza (2007) e Kuhlmann Jr. (2000), advindas das ciências sociais, deram subsídios para o que hodiernamente chamamos de “pedagogia da infância” (Fazolo, 2012, p. 33). De acordo com Cruz (2003, p. 10), “através das pesquisas de vários estudiosos das pinturas, das fotos, dos objetos, da literatura, etc., podemos ter acesso à forma como a criança era vista e tratada em diferentes épocas e lugares.” Desta feita, percebemos que a visão de infância como uma importante etapa do desenvolvimento humano pertence a uma perspectiva recente. Investigações como as de Ariés e Tonucci, acerca do reconhecimento da criança como “um ser social, histórico, político e criador de cultura” (Fazolo, 2012, p. 33), tiveram início na década de 1970 em países como França e Itália.

A partir dos estudos de Philippe Ariés (1978), a imagem da infância passou a ser percebida de forma diferente, não mais caracterizada como imperfeita, incompleta ou como miniaturização do adulto (SARMENTO, 2007 apud FASOLO, 2012), mas sendo revelada por uma perspectiva peculiar do desenvolvimento humano. Em função dessa mudança de perspectiva, conforme Sarmiento (2002), a categoria geracional infância passou por um processo de “reinstucionalização”, resultante das transformações e crises às quais está exposto o homem moderno.

Referente a essas transformações, Cruz (2003, p. 10) salienta que “[...] não havia essa longa preparação para ingressar no mercado de trabalho, que é uma exigência dos tempos atuais” e explica que, à época, tanto jovens quanto crianças aprendiam os ofícios profissionais com os próprios membros da família ou com algum adulto profissional que se dispusesse a tornar-lhes um aprendiz. Situações como essa eram comuns, visto que o analfabetismo era fortemente presente, pois o conhecimento através

de ações como a leitura e a escrita não se fazia necessário à referida sociedade; sendo assim, ações referentes tanto à infância quanto à vida adulta se estreitavam e se mesclavam. Podemos considerar que havia uma forma bem diferente de se ver a infância, influenciada pelas condições econômicas e sociais daquela época.

Segundo Fazolo (2012), no Brasil, o atendimento à infância teve início no ano de 1927, com a lei denominada Código de Menores, que se dirigia especificamente a crianças consideradas pobres. Esse código, por meio da ação de juízes, tirava o pátrio poder que tinham as famílias de cuidar de seus filhos, afastando-os de seu meio sociofamiliar, alegando incapacidade, inclusive financeira, por parte das famílias. À época, entendia-se que a família era a única instituição responsável pela infância, justificando-se assim a ausência de políticas sociais para o atendimento específico das crianças.

Ainda de acordo com Fazolo (2012), em 1942, sob o governo do presidente Getúlio Vargas, foi fundado pela então primeira-dama Darcy Vargas um órgão assistencial público, conhecido como Legião Brasileira de Assistência (LBA), objetivando promover abrangentes formas de serviços de assistência social, sendo esses serviços de filantropia prestados de forma direta ou em colaboração entre o poder público e as instituições privadas. Acerca disso, Kramer (1992) afirma que, a partir da atuação da LBA, surgiram equipamentos de proteção às crianças e às mães, tais como creches, postos de puericultura, hospitais infantis e maternidades.

Órgãos com propostas de “guardar” crianças e adolescentes, tais como, na era Vargas, o SAM (Serviço de Assistência ao Menor) e posteriormente a Funabem (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) deixaram fortes marcas na história do atendimento à infância, que ainda hoje estão presentes nas representações sociais.

Naquilo que se refere à Educação Infantil, Fazolo (2012, p. 36) nos informa que,

ao final da década de 1960, a Educação Infantil passa a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) para os países subdesenvolvidos.

Essa informação é relevante, porque ela nos mostra que a Educação Infantil passa a ser integrada à agenda das políticas de desenvolvimento econômico das agências internacionais vinculadas a Organização das Nações Unidas (ONU), como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (Omep), mas ainda sem uniformidade de políticas.

Conforme lemos em Fazolo (2012, p. 37), na década de 1970, foi implantado o sistema de creches conveniadas, em parceria com a LBA e o Departamento Nacional da Criança (DNCR), no qual o critério de atendimento era distribuído pelos indicadores de pobreza, abordando assim as crianças como portadoras de carências. Conforme decisão da Assembleia das Nações Unidas, o ano de 1979 foi declarado como o Ano Internacional da Criança, possibilitando assim aos diversos grupos o florescimento da pesquisa sobre a criança no Brasil, criticando o Código de Menores e voltando suas perspectivas a uma legislação referente a crianças e adolescentes.

Rosemberg (1989) afirma que, na década de 1980, a reivindicação de mulheres por creches, com o intuito de trabalharem fora do âmbito de suas casas, impulsionou e desenvolveu o movimento pelo atendimento à criança pequena. A partir de então, a educação infantil começa a ganhar espaço em instâncias como práticas sociais, políticas públicas e sistematização acadêmica de conhecimentos.

Referente à contextualização histórica dos movimentos sociais em busca do atendimento educacional à infância, Gomes (2009, p. 23) afirma que

historicamente a creche se vincula à história da mulher trabalhadora, ao mundo do trabalho, caracterizando-se, durante muito tempo, como instituição substituta do lar materno. O percurso histórico das creches revela uma dinâmica de altos e baixos: ora de ampliação, ora de retraimento, em geral com recursos insuficientes, como atendimento paliativo que contou com grande expansão nos anos 1980 pela força de movimentos sociais de luta por creches, com destaque aos movimentos de bairros, sindical e feminista.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação torna-se um direito desde o nascimento, remodelando assim a institucionalização da infância, dando-lhe outros contornos (BRASIL, 1988). A partir de então, frequentar instituições educativas passa a ser um direito das crianças pequenas e as que têm acesso à educação infantil têm seu

cotidiano regulado por instituições com a responsabilidade de educá-las então fora do âmbito familiar.

Conforme Corsino (2012), nesse contexto, surge a necessidade de atentar para várias questões, tais como a organização do espaço e do tempo de convivência coletiva das crianças, as práticas culturais desenvolvidas nesses ambientes, a construção cotidiana da relação adulto/criança e a função do adulto nesse processo; especificando melhor, podemos nos referir aqui ao profissional de educação infantil, ou seja, o professor de crianças como o aspecto mais relevante desse trabalho.

## **2.2 O Professor da Educação Infantil**

Aspectos específicos da identidade do profissional ligado à docência na educação infantil têm enfrentado conceitos bastante conflituosos. Acerca disso, por meio de leituras que fizemos de importantes autores – Freire (2000), Cerisara (2002), Oliveira-Formosinho (2005), Gomes (2009) e Pinazza (2013) – podemos perceber que esses pesquisadores nos trazem ricas discussões acerca do profissional de Educação Infantil, enriquecendo nosso olhar relativo ao exercício de sua função, suas especificidades e seus aspectos diferenciadores quanto à sua singularidade profissional.

Freire (2000), por exemplo, mostra-nos “a tarefa do ensinante” como algo que é, ao mesmo tempo, prazeroso e exigente. De acordo com as palavras do autor, a citada tarefa nos é apresentada como uma atividade

exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. (p. 9-10)

O autor aponta aqui para o compromisso desse profissional docente e desperta em nós a certeza de que, para ser professor, é necessário mais do que identificação pessoal com a função docente, pois se torna primordial o comprometimento não só com os outros; mas, acima de tudo, consigo mesmo, no sentido de construir-se como profissional docente. Concordamos com Freire, todavia, faz-se oportuno salientar aqui que esse alinhamento entre o preparo e o gostar da tarefa não é algo exclusivo do

exercício docente. Na verdade, para qualquer tarefa (seja a do ensinante ou qualquer outra), é necessário estarmos preparados, assim como é desejável também que gostemos daquilo que nos propomos a fazer.

No que diz respeito a estar preparado para a tarefa, afigura-se relevante destacar que, no contexto da educação infantil, existem certos conflitos entre o papel do profissional docente e as especificidades do público alvo atendido. Podemos dizer que há de se considerar que, no caso da educação infantil, a sua singularidade no atendimento deriva das características da criança pequena, tais como sua vulnerabilidade, a dependência do adulto e a globalidade.

Nesse sentido, para Cerisara (2002), essa situação pode estar diretamente relacionada às personagens que têm sido socialmente encarregadas de assumir tarefas e ações de cuidado e educação das crianças pequenas em ambientes como em casa (a mãe) e na escola (professora).

Consoante a essas funções de cuidado e educação relacionadas ao papel dos profissionais de educação infantil, aqui representados pela professora e pelas auxiliares de sala, Cerisara (2012, p. 61) ainda nos indica que

as práticas profissionais que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige das auxiliares de sala e das professoras que estão em contato direto com as crianças são tão mais próximas às práticas de maternagem e ao trabalho doméstico quanto menores as crianças, o que acaba por potencializar a dificuldade para diferenciar o que é profissional e o que não é.

A autora nos leva a perceber que quanto menor for a criança, mais as ações desenvolvidas estarão próximas ao cuidado. Obviamente, isso não anula o desenvolvimento de ações educativas, visto que nesse caso se dão em ambiente fora do contexto familiar. Como muito bem destaca Dieb (2004; 2007), cuidar e educar como eixos de trabalho na educação infantil caracterizam-se por funções que ultrapassam as situações de ensino das escolas e, dessa forma, requerem do profissional dessa etapa o estabelecimento de uma comunicação predominantemente residente em manifestações emocional-corporais, visando ao exercício da docência na educação infantil.

Consoante Oliveira-Formosinho (2005, p. 133) explicita em seu texto *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos*,

*entre a sala e o mundo*, trata-se de uma profissão composta predominantemente por sujeitos do sexo feminino. Diante dessa “realidade largamente majoritária”, torna-se artificial referir-se a esse profissional fazendo uso constante do gênero masculino.

A caracterização dessa profissionalidade, segundo Oliveira-Formosinho (2005, p.133), leva-nos a considerar que

O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

O caráter afetivo necessário à educação de crianças pequenas, ao longo dos tempos, permitiu que houvesse uma proximidade entre os sujeitos ao ponto de adotar-se a nomenclatura “tia” à profissional de educação infantil. Com relação a esse aspecto, Freire (2000, 10-11) reforça a necessidade de “não reduzir a professora à condição de tia” e, posteriormente, explica:

Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. [...]. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. (p.10-11 [Grifos do autor])

Percebemos que, em suas palavras, Freire afirma de maneira clara e sem preconceitos a relevância de diferenciar as ideias contidas nesses dois termos. Enquanto a *tia* aceita as más condições às quais é submetida e a desvalorização profissional, pois está carregada de um sentimento familiar, a *professora* considera fundamental sua responsabilidade profissional e sente-se segura em exigir de forma política a melhoria da qualidade da educação, assim como busca também sua formação profissional permanente.

Quanto ao processo de construção da identidade profissional de educadoras de crianças pequenas, Gomes (2009, p. 25) faz as seguintes ponderações:

Considerando o professor como o profissional responsável pela educação-cuidados de crianças pequenas em creches e pré-escolas, temos o desafio de qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos. [...] um profissional capaz de reconhecer sua(s)

identidade(s) profissional (is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidade para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo.

Faz-se relevante considerar esses aspectos de construção de identidade profissional, visto que os códigos ontológicos do educador de crianças pequenas indicam a necessidade de um específico saber fazer, o que tem tornado essa função por vezes bastante abrangente e com fronteiras pouco definidas (DIEB, 2007).

Bronfenbrenner *apud* Pinazza (2013), dentro de sua conceptualização ecológica do desenvolvimento profissional em seu macrossistema, ajuda-nos na compreensão do contexto dessa representação conflituosa de papéis na qual historicamente está inserida a função da professora de crianças, designando como “[...] padrões generalizados, ou melhor, como uma manifestação de padrões globais de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura” (Bronfenbrenner 1996 *apud* Pinazza 2013, p. 55-56), o que afeta de maneira abrangente a vivência profissional da educadora de crianças. Esse argumento é reiterado por Oliveira-Formosinho (2005), ao afirmar que Bronfenbrenner considera o macrossistema “como algo em permanente movimento” (Oliveira-Formosinho, 2005, p. 143), ou seja, algo que está em processual construção.

Diante dos argumentos apresentados, consideramos a figura do professor de educação infantil como sendo tão emblemática que pode se constituir em um genuíno objeto de representações sociais, razão pela qual passaremos a discutir sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), tendo o cuidado de estabelecer as devidas relações entre essa teoria e o que fora discutido até aqui sobre a Educação Infantil e, sobretudo, o professor que atua nessa importante fase da educação básica de nosso país.

### **2.3 A Teoria das Representações Sociais**

Essa teoria, formulada por Moscovici (1976; 2001), trata de três fenômenos importantes referentes à realidade social, são eles: a forma como os sujeitos tornam-se conhecedores dessa realidade social; a busca de compreensão do processo de significação dessa realidade e a causa de sua transformação (DIEB, 2004, p.70).

Estudiosos como Jodelet (2001) e Abric (1994; 2001; 2003) postulam que, na condição de indivíduos, temos a necessidade de criar representações sociais para compreendermos o mundo no qual estamos inseridos e partilharmos esse mundo – composto por pessoas, objetos, acontecimentos e ideias – com os outros.

Jodelet (2001, p. 17) explica a importância das representações sociais em nossa vida e afirma que “elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”, tratando assim de fenômenos sociais por uma ótica científica.

Como bem explicam Dieb e Araújo (2014), Durkheim (1895), originalmente, identificou como produções mentais sociais as representações de fenômenos complexos, tais como: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Ampliando a perspectiva, Moscovici (1961) insistiu na especificidade dos fenômenos, caracterizando-os por intensidade e fluidez nas trocas comunicativas, desenvolvimento da ciência, pluralidade e mobilidades sociais.

Jodelet (2001), apoiada pela comunidade científica, caracteriza o estudo das 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.” Embora seja comparada com o saber do senso comum é considerada como um objeto de estudo tão legítimo quanto o conhecimento científico, tamanha a sua relevância na vida social, nos processos cognitivos e nas interações entre os indivíduos.

Nas postulações de Jodelet (2001, p. 22),

geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Considerando essa afirmação, escolhemos a referida teoria para embasar nossa pesquisa, tendo como foco o estudo das representações sociais na busca de compreender

como os pais/responsáveis pelas crianças pequenas representam a função do profissional de educação infantil, especificamente a professora de crianças, visto que essa teoria, advinda da psicologia e das ciências sociais, contribui para uma abordagem da vida mental tanto do indivíduo quanto do coletivo.

Conforme Guilly (2001), ainda são consideradas poucas as pesquisas em educação nas quais as representações sociais ocupam um lugar central. Quanto à relevância dos estudos em representações sociais em educação, Guilly (2001 p. 322) defende que

Além de seu interesse para a Educação, os trabalhos na área educacional contribuem para o estudo de questões gerais relativas à construção e às funções das representações sociais. [...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Destarte percebemos que importantes relações podem ser estabelecidas entre essa teoria e a educação, cremos que, por meio dela, poderemos contribuir no estudo das relações entre os grupos envolvidos no âmbito da educação infantil, tais como professoras, pais e responsáveis pelas crianças pequenas, desvendando questões relativas à comunicação pedagógica e à construção de saberes de forma a suscitar o interesse nas questões representativas ligadas ao atendimento educacional direcionado às crianças pequenas.

Para fins de ilustração, traremos como exemplo uma das várias pesquisas feitas sobre a TRS no âmbito da Educação. Trata-se de um trabalho publicado por Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014), no qual esses autores mostram como essa teoria embasa estudos sobre a representação de professor na área da Educação. O artigo intitulado *A representação social de professor em fanpages do Facebook* selecionou imagens de duas *fanpages*: “Professor dá depressão” e “Profissão Professor”, da rede social *Facebook*, analisadas pelo método de análise de conteúdo (BARDIN, 1997). O artigo nos apresenta de forma bastante interessante e espirituosa como a sociedade tem enxergado esse profissional.

Conforme Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014, p. 700) bem explicam, a sensação de liberdade de expressão reforçada pelo:

deslumbre pelas novas tecnologias e os gestos de leitura e escrita que elas demandam podem fazer com que alguns esqueçam o que significa estar conectado, estar, por exemplo, em uma rede social. Esses fatores têm feito algumas pessoas esquecerem que o habitante do outro lado da tela é gente de verdade e que, por isso, a produção textual prestes a ser postada na rede certamente terá impactos em sua vida prática.

Dessa forma, esse “deslumbre” ao qual se referem os autores pode trazer alguns constrangimentos e reforçar ideias equivocadas acerca de variados assuntos, bem como gerar contendas e corroborar para o estremecimento das relações interpessoais, conforme afirmam estudos de Kruat *et al.* (1998), Kiam *et al.* (2009) e Amichai-Hamburger *et al.* (2013).

Ainda consoante Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014, p. 701), a maneira como os indivíduos fazem uso das redes sociais na internet tem o poder de revelar como as pessoas compreendem o mundo e nele se posicionam; isso se dá pelo fato de que a propagação de ideias e valores tem acontecido de forma instantânea e dinâmica na conversação entre os sujeitos que participam dessas redes sociais.

De acordo com a pesquisa, o profissional do magistério, em contexto brasileiro, tem sido visto como um sujeito sem relevância social e mal remunerado. Essa perspectiva estaria posicionada conforme a representação social (MOSCOVICI, 1978; 2001) formada e elaborada pelos meios de comunicação em massa, tais como as redes sociais existentes na internet.

Considerando as conversações e interações virtuais por meio dos mecanismos de participação no *Facebook* – os dispositivos curtir, comentar e compartilhar – os autores agruparam as ideias vinculadas ao professor, organizando-as através de blocos temáticos, a fim de aproximarem-se dos significados dos conteúdos expressos nas mensagens contidas nos comentários postados acerca da profissão professor.

Analisando e discutindo os dados encontrados, Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014, p. 706) afirmam que

Após a análise realizada, vimos que o professor é representado por um ser escravizado pelo trabalho. Em outros termos, ele é alguém que

trabalha exaustivamente, ganha pouco em relação ao que trabalha e, por isso, é um sujeito mal sucedido na vida.

Os autores ainda nos ajudam a perceber que tanto os criadores dessas *fanpages* como aqueles que curtem, comentam e compartilham as imagens vinculadas participam, contribuindo assim para a propagação da imagem do professor como um profissional economicamente desfavorecido e merecedor de sentimentos como piedade, por ser profissional fracassado e desmerecedor de confiança em seu trabalho.

A ênfase em todos esses aspectos relacionados à representação de professor despertou-nos ainda mais a atenção para uma imagem acerca dos professores de educação infantil, intitulada *Mães felizes, professora triste*; a referida ilustração expressa o sentimento de uma professora, uma criança pequena e as mães com relação ao período de volta às aulas. A imagem, dividida em três quadros, revela uma professora de cabeça baixa e com a mão na testa, expressando um semblante preocupado, uma criança pequena com semblante de choro e três mães demonstrando alegria.

Na análise dessa imagem, os autores ressaltam o papel do professor de educação infantil e sua responsabilidade quanto ao binômio educar e cuidar e reforçam que, no período de atendimento às crianças pequenas, horário integral, as professoras têm como função também as ações de higiene corporal e alimentação. Relativo a essas ações, Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014, p. 710) afirmam que “Por conta disso, os pais que deixam seus filhos na escola veem nessas profissionais da educação uma espécie de ‘babá’, que tem o seu salário pago por eles” e assim, erroneamente, é reforçada uma representação de que a professora de educação infantil está naquela função para ocupar o posto de segunda mãe, aquela que cuida da criança, enquanto sua mãe está trabalhando para complementar a renda familiar e garantir o sustento dos filhos.

Tomando como base a discussão acima e os autores que versam acerca da temática presente neste trabalho, pretendemos entender como os pais/responsáveis pelas crianças pequenas de dois centros de educação infantil do município de Fortaleza representam a figura da professora de crianças. Abordaremos, no tópico seguinte, a TRS e as representações sociais da educação infantil.

## 2.4 As Representações Sociais e a Educação Infantil

Apesar de existirem poucas pesquisas em Educação nas quais as Representações Sociais ocupam um lugar central, podemos considerar que esses estudos orientam a atenção para conjuntos de significações sociais no campo educacional, explicando a ação de mecanismos sociais sobre o processo educativo e favorecendo a articulação entre as ciências Psicossociais e a Sociologia da Educação.

Embora situada no âmbito da Psicologia Social, a Teoria das Representações Sociais entrelaça-se com a Psicologia do Desenvolvimento, significando a epistemologia construtivista, conforme ratifica Duveen (2013, p. 210):

Tanto Moscovici como Piaget compartilham uma mesma postura epistemológica. O mundo, tal como nós o conhecemos, é o mundo que nós construímos através de nossas operações psicológicas. [...] Moscovici (1976a) chegou a caracterizar sua posição como exemplo de uma PSICOLOGIA SOCIAL genética, e o uso mesmo da palavra *genética*, tão impregnada de sobretons piagetianos, deve vir como um alerta para a harmonia existente entre esses dois autores.

As teorias genéticas em psicologia postulam que, para compreender qualquer fenômeno, faz-se necessário entender os processos pelos quais esse fenômeno foi construído, desenvolvido. Conforme Duveen (2013), tais postulações estão claramente presentes nos estudos elaborados tanto por Piaget (1932; 1977; 1951), quanto por Vigotisky (1978), porém também se têm feito presentes na teoria das representações sociais, visto que, se pretendemos entender as representações sociais, teremos de considerar os processos através dos quais essas representações são desenvolvidas e construídas. Vale ressaltar as contribuições de Vigotisky (1978) à teoria das representações sociais, no tocante à ênfase desse teórico em seus estudos sobre a internalização dos sistemas de significação coletiva.

Guilly (2001, p. 322) nos afirma que “a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos, com o objeto de sua representação”. Dessa forma, faz-se pertinente, em nosso trabalho, buscar entender como o grupo de pais/responsáveis pelas crianças matriculadas em dois Centros de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza representa o objeto *professora de crianças*. Entendemos,

contudo, que os dados de nossa pesquisa nos mostrarão uma construção original que legitima essa representação.

No campo da Educação Infantil, principalmente no Brasil, temos grandes marcas originárias de grupos sociais (religiosos, políticos, assistencialistas e familiares), considerando o caminho percorrido pela educação infantil até os tempos atuais. Confirmando essa afirmação, Gilly (2001, p. 329) chama nossa atenção para refletirmos “que, dependendo de sua origem social, as famílias não têm comportamentos iguais diante da escola”.

Desse modo, na busca de explorar os objetivos específicos do nosso trabalho (descrever a organização dos elementos das representações sociais, considerando os sistemas periférico e central dessas representações; bem como compreender os sentidos que os elementos dessa representação revelam acerca do papel de professora de educação infantil), discutiremos a seguir acerca dos elementos das representações sociais, considerando os sistemas periféricos e central com base nos estudos de Abric (2001; 2003), Flament (2001), Campos (2013) e Dieb (2004).

#### **2.4.1 Dos elementos das representações sociais, considerando os sistemas periférico e central**

Para compreender como os elementos estruturam as representações sociais e como orientam a pesquisa para a análise das condições obtidas no processo, discutiremos brevemente a Teoria do Núcleo Central (TNC), desenvolvida por Jean-Claude Abric (2003), a qual é considerada sua principal contribuição à Teoria das Representações Sociais. Essa teoria, correspondente ao núcleo central, reforça que os elementos mais relevantes das representações sociais formam um núcleo semântico central, que tem como objetivo reunir todos os elementos, empregando-lhes um significado.

Assim, segundo Abric (2001; 2003), existem dois subsistemas que regem as representações, organizando seus elementos: sistema central (núcleo central) e sistema periférico. Este, conforme Flament (2001), apesar de sugerir uma ideia de segundo

plano, também desempenha um papel significativo na constituição do sistema representativo.

O sistema central caracteriza-se por sua relação com a natureza histórica, sociológica e ideológica de um grupo, compartilhando normas e valores construídos socialmente. Já o sistema periférico remete à história pessoal dos sujeitos, sendo considerado, então, de contexto imediato, consoante Campos (2013), servindo como um instrumento para a interpretação da realidade.

Em nosso trabalho, buscamos compreender a representação social da *professora de crianças*, construída na perspectiva dos pais/responsáveis pelas crianças atendidas em dois Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Com esse intuito, aplicamos essa teoria, objetivando coletar as evocações espontâneas referentes a palavras que lhes viessem à mente, ao ouvirem o termo *professora de crianças*. Conforme Dieb (2004, p.95) afirma em sua dissertação: “ao tratar a RS como um saber organizado, obtivemos dos sujeitos o conjunto das *informações, atitudes* e opiniões que sintetizaram os seus posicionamentos.” Assim analisamos esses posicionamentos, considerando as evocações dos pais/responsáveis pelas crianças matriculadas nas instituições pesquisadas.

#### **2.4.2 Dos sentidos construídos sobre as representações sociais**

Neste tópico, iremos discutir acerca da Teoria do Núcleo Central, considerada por Dieb (2007, p. 83) “como a principal contribuição da teoria de Abric ao estudo das representações” e por Sá (1996) como “uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais” (Sá, 1996 *apud* Dieb, 2007, p. 84).

Ao que nos sugere, a referida teoria nos permite afirmar que os elementos de uma representação existem em função de transformar o estranho em familiar para os sujeitos; para tanto esses elementos estão organizados de acordo com os contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Destarte, aquilo que chamamos de núcleo central é um conjunto formado pelos elementos mais fortes de significado, ou seja, de sentido para os sujeitos em relação ao objeto representado; por isso esse núcleo central atrai e organiza todo o conjunto dos

outros elementos evocados pelos sujeitos. Um outro aspecto importante é que os elementos mais centrais dentro do núcleo são os que carregam e atribuem mais sentido ao objeto de representação.

De acordo com Dieb (2007, p. 79):

podemos concluir que a Representação Social se configura como uma estratégia cognitiva, socialmente orientada, que proporciona aos sujeitos sociais construir a compreensão da realidade em sua volta, a partir das experiências comunicativas cotidianas.

Sendo a Representação Social (RS) formada por um conjunto de elementos, não podemos descrevê-la sem a identificação nem a ressignificação proporcionadas por esses elementos.

Abric (2001) postula, em sua Teoria do Núcleo Central, que os elementos componentes da RS formam um núcleo central de significados; portanto o núcleo central tanto tem a função de gerar quanto de organizar essas representações.

Ainda conforme Abric (2003), os elementos das representações, que podem ser normativos ou funcionais, obedecem a uma hierarquia e, quando alguns tipos se sobressaem a outros, tornam-se assim mais centrais, sendo então denominados de elementos principais; os demais são denominados de elementos adjuntos. Os elementos principais, portanto, tornam-se mais centrais, consoante as evocações dos sujeitos. Contudo, os elementos apontados pelos próprios sujeitos como indispensáveis ao objeto representado possuem uma centralidade quantitativa em comparação aos demais.

Podemos considerar que, em nossa pesquisa, as evocações que mais se repetiram estão formando o núcleo central e, portanto, sugerem uma maior representação da identificação pelos sujeitos acerca da *professora de crianças*.

“A construção da ciência é um fenômeno social por excelência” (LUDKE E ANDRÉ, 2013, p.2)

No presente capítulo, o leitor irá encontrar uma breve descrição sobre o tipo de pesquisa realizada, bem como a técnica de aplicação, conhecendo sobre o processo de geração e organização dos dados coletados. Encontrará também a descrição do cenário e dos sujeitos pesquisados, sobre o processo de análise e a organização dos elementos obtidos na aplicação da técnica.

### **3.1 Tipo de Pesquisa**

Ao desenvolver a pesquisa, pautamos nossos estudos na busca por entender como os sujeitos pesquisados, no caso, os pais/responsáveis pelas crianças pequenas matriculadas em instituições de educação infantil, interpretam, ou melhor, representam socialmente a *professora de crianças*. Almejando alcançar esse objetivo, baseamos nossa pesquisa no procedimento metodológico qualitativo com traços de etnografia, que nos permite o contato direto com o campo de pesquisa, a realização de observações, a aplicação de entrevistas e a análise dos dados coletados em campo.

Para Minayo (2011), a pesquisa consiste no desenvolvimento da atividade de buscar as respostas para questões certas. Compreende um conjunto de atividades, tais como investigar o assunto e compreendê-lo; buscar informações em fontes distintas; comparar ideias de diferentes autores, selecionando-as sob uma postura crítica, e finalmente partir para a redação do próprio texto, contando com um referencial teórico que sustente os posicionamentos assumidos pelo autor.

Ao tratarmos de uma pesquisa qualitativa, consoante Minayo (2011, p. 14), “a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação.” Traduz-se por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Nesse tipo de pesquisa, não há preocupação em generalizar, mas em preservar a qualidade dos resultados analisados. De caráter exploratório, essa pesquisa estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão.

Ratificando o conceito explorado por Minayo, Oliveira (1982) assevera:

Os pesquisadores que se dedicam às ciências naturais trabalham com os objetos que não possuem uma capacidade de reflexão e interpretação. Diferentemente, os estudiosos sociais, por terem um objetivo interativo por natureza, precisam de um apanhado teórico-metodológico que se ajuste às especificidades do seu objeto de investigação.

Sendo assim, a metodologia adotada neste trabalho consiste na pesquisa qualitativa, o qual é, conforme Dieb (2007), amplamente aceito entre os pesquisadores que baseiam suas pesquisas na Teoria das Representações sociais (TRS).

Essa teoria, tendo sido inicialmente elaborada por Moscovici (1976), passou a ser complementada por estudiosos pesquisadores, tais como Jodelet (2001), Abric (1994; 2001; 2003) e Doise (2001).

Conforme Dieb (2007), destacamos:

No decorrer de nossas vidas, construímos e expressamos várias representações sociais acerca de vários objetos de representação. Entretanto, quando tratamos de um único objeto e de um único indivíduo ou grupo social a representá-lo, o conjunto das crenças, opiniões, atitudes e informações desse indivíduo ou grupo, envolvendo aquele objeto, configura-se como a sua RS construída em relação a ele.

A presente teoria postula a representação como uma junção de vários elementos que são simultaneamente psicológicos e sociais, tendo sido absorvidos pelos indivíduos no decorrer de suas experiências de vida, referentes a um dado conceito obtido nas vivências da realidade social de cada sujeito.

Por estarem as representações sociais diretamente associadas à vida em grupo e, dessa forma, serem construídas socialmente, nas palavras de Moscovici:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do “senso comum” (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Dessa forma entendemos que só haverá modificação nessa representação se os elementos do Núcleo Central (NC) forem irreversivelmente modificados. Vale salientar que a RS se configura como uma reconstrução do real, sendo significativamente modificada conforme experiências individuais, grupais ou sociais.

### **3.2 Cenários e Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em dois Centros de Educação Infantil: CEI Espaço da Criança e CEI Mundo Encantado do Saber<sup>4</sup>, ambos da rede pública municipal de Fortaleza.

Caracterizando melhor as instituições, podemos ressaltar que o CEI Espaço da Criança localiza-se no bairro Itaperi, periferia de Fortaleza. Atende crianças de faixa etária entre 01 e 03 anos, residentes nas proximidades da unidade escolar. Comunidade e CEI se relacionam através do diálogo, por meio do contato diário, de reuniões bimestrais, confraternizações, comunicações escritas, telefonemas, redes sociais e, nas palavras da coordenadora: “Essa busca é constante”.

O referido CEI atende atualmente 94 crianças distribuídas em 05 turmas: uma de Infantil 1 e duas turmas de Infantil 2 (com atendimento integral); duas turmas de Infantil 3, estas com atendimento parcial nos turnos: manhã e tarde. O CEI dispõe de um corpo docente formado por oito professoras com graduação em Pedagogia, que possuem tempos diferentes de experiência em educação; dessas oito professoras, sete são especialistas e uma é mestra, seis são efetivas e duas substitutas, notoriamente são todas do sexo feminino.

---

<sup>4</sup> Objetivando preservar os nomes reais das Instituições pesquisadas optamos por utilizar nomes fictícios sugeridos pelas próprias coordenadoras responsáveis pelos CEI onde a pesquisa foi realizada.

Cada sala conta com o apoio de uma auxiliar educacional. Essas profissionais são funcionárias terceirizadas: uma possui ensino superior completo, outra está cursando e as demais possuem ensino médio na modalidade normal e alguns anos de experiência em educação infantil.

O segundo ambiente pesquisado foi o CEI Mundo Encantado do Saber, localizado no bairro Vila União, também na periferia de Fortaleza. Esse CEI atende crianças de 1 a 4 anos de idade, a maioria advinda de famílias de baixo poder aquisitivo, beneficiárias de Programas Sociais do Governo Federal. Conforme relatou a Coordenadora Pedagógica: “A comunidade e o CEI mantêm um relacionamento de interação, diálogo e parceria.”.

Atualmente o CEI Mundo Encantado atende 74 crianças, que estão matriculadas nas seguintes salas: uma turma de Infantil 1 e duas turmas de Infantil 2 (com atendimento em horário integral); uma turma de Infantil 3 e uma turma de Infantil 4 (com atendimento em horário parcial). Conta com um corpo docente composto por oito professoras graduadas em Pedagogia, sendo a maioria pós graduada na área de educação; seis efetivas e duas temporárias. Dentre elas, três atuam há vinte anos na educação infantil, uma atua há dez anos, outra há seis anos e uma há cinco anos. As duas temporárias atuam há 03 anos na educação infantil.

O grupo conta ainda com o apoio de quatro auxiliares educacionais, distribuídas nas turmas de Infantil 1, 2, 3 e 4. São funcionárias terceirizadas, das quais duas possuem graduação em pedagogia e as outras duas possuem o ensino médio completo na modalidade normal. Três auxiliares atuam há aproximadamente sete anos na educação infantil e uma há um ano.

### **3.3 Os Sujeitos da Pesquisa**

Foram contatados 50 sujeitos que se identificaram como pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas nas instituições pesquisadas. Os critérios utilizados para a participação na aplicação da técnica foram ser pai ou responsável pela criança matriculada na instituição e aceitar colaborar com a verbalização de quatro palavras acerca do termo *professora de crianças*.

Para preservar a identidade dos sujeitos, optamos por oferecer-lhes uma lista com nomes de flores, já que pesquisamos no ambiente conhecido culturalmente como

jardim de infância<sup>5</sup>, para que eles pudessem escolher seus nomes fictícios, estimulando assim suas participações.

Ora individualmente, ora em pequenos grupos, nos identificávamos aos sujeitos pesquisados como estudante de especialização da UFC, em fase de pesquisa monográfica, e perguntávamos se aceitavam participar de uma pesquisa, bem simples, que constava apenas de quatro palavras ditas acerca do termo *professora de crianças*. Aos que aceitaram participar, então, pedíamos que dissessem quatro palavras que vinham de forma automática à mente quando se ouvia o termo *professora de crianças*. Em seguida, solicitávamos que os participantes ordenassem essas palavras por grau de importância e, finalmente, falassem qual a única palavra, daquelas quatro que tinham sido ditas, que, para eles, era considerada a mais importante, referente ao termo *professora de crianças*.

### 3.4 Processo de Geração e Organização de Dados

Neste tópico, apresentaremos o instrumento de geração de dados adotado em nossa pesquisa. Para tanto, fizemos uso da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que se constitui na evocação livre de palavras, estando associada, neste trabalho, também à hierarquização sucessiva de itens (ABRIC).

Conforme Dieb (2007): “Tanto a técnica da *evocação livre de palavras* quanto a de *hierarquização de itens*, por não demandarem tanto tempo quanto as entrevistas e por serem menos formais, apresentaram-se como procedimentos mais fáceis e mais agradáveis de ser realizados”.

Além da aplicação da TALP e da hierarquização de itens, lançamos mão de um breve questionário para caracterizarmos com mais afinco as Instituições pesquisadas, situando melhor o leitor quanto ao *locus* da pesquisa.

---

<sup>5</sup> Nome proposto pelo pedagogo alemão do século XVIII Friedrich Froebel, idealizador dos jardins de infância, que postulava que “as crianças eram como plantas em fase de formação, precisando de cuidados especiais para crescer com saúde e estímulos para aprender.” (RUBIM, 2013, p. 37)

## Análise e Discussão dos Dados

---

### 4

“.... para Moscovici, (...), as representações (...) são sociais, pois são construídas pelos indivíduos de maneira heterogênea, em que cada sujeito partilha de uma mesma ideia de maneira diferente, podendo transformar suas concepções quando julgar necessário.”.

(DIEB, 2012, p.60)

No presente capítulo, propomos construir a análise de dados, detalhando os procedimentos adotados para esse propósito. Faremos uma breve apresentação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) – utilizada como ferramenta para a geração dos dados – e da maneira como essa técnica foi aplicada junto aos sujeitos participantes. Em seguida, discutiremos sobre como os elementos coletados foram organizados, na busca de perceber como se dá a representação social sobre *professora de crianças*, na concepção de nossos sujeitos pesquisados: os pais/responsáveis pelas crianças matriculadas nos Centros de Educação Infantil pesquisados. Por fim, discutiremos acerca dos sentidos que a representação permite inferir a respeito desse importante papel social.

#### 4.1 Rememorando o Processo e a Técnica de Geração de Dados

O processo de coleta de dados ocorreu em dois dias de permanência integral em duas instituições que atendem crianças pequenas em Fortaleza, os chamados Centros de Educação Infantil – CEIs. O primeiro deles foi o CEI Espaço da Criança e o segundo o CEI Mundo Encantado do Saber. Esses Centros de Educação Infantil foram previamente escolhidos por nós e autorizados por seus gestores, para que neles

desenvolvêssemos nossa pesquisa, cuja ferramenta de geração de dados se deu, em especial, por meio da aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com os pais e responsáveis pelas crianças matriculadas nos CEIs.

Objetivando nos aproximarmos dos pais e responsáveis pelas crianças, para que eles participassem de forma espontânea, sentimos a necessidade de chegarmos bem cedo aos CEIs, antes mesmo da entrada das crianças, por volta das 06 horas e 50 minutos da manhã. Passamos o dia inteiro nos CEIs e saímos após todos os pais e responsáveis terem ido buscá-las, por volta das 17 horas e 30 minutos, para que pudéssemos ter uma breve conversa com os sujeitos e lhes explicar sobre nossa presença na instituição e sobre o objetivo daquele momento.

Após esse período inicial de explicações e negociações, o momento de aplicação da TALP deveria ser feito de maneira bem rápida, pois os pais e responsáveis chegavam demonstrando pressa e utilizavam de argumentos tais como: “tenho de ir ao trabalho”, ou “ao posto de saúde”, ou mesmo deixar outras crianças em outras instituições escolares. Dessa maneira, compreendíamos que eles estavam justificando que suas participações não poderiam ser demoradas.

No CEI Espaço da Criança, a Coordenadora pedagógica disponibilizou-se a nos ajudar na aplicação da técnica, o que foi de grande proveito. Já no CEI Mundo Encantado do Saber, a Coordenadora ficava conversando com os pais, logo após eles entregarem seus pequenos às professoras, e convidava-os para participarem da pesquisa. Consideramos que essa atitude da coordenadora do segundo CEI também nos favorecia, visto que ela aproveitava o momento de acolhimento aos pais para tratar de assuntos corriqueiros, relacionados ao recebimento das crianças pela instituição. Concomitantemente, ela explicava o motivo de nossa presença no ambiente, convidando os pais para contribuírem com a realização da nossa pesquisa.

Nas duas instituições, percebemos a disposição de grande parte dos sujeitos em participar, o que nos estimulou bastante na aplicação da técnica. No CEI Espaço da Criança, por exemplo, uma das participantes da pesquisa, uma avó denominada aqui **Flor do Campo**, desejou relatar o seguinte:

*“As professoras são como uma segunda-mãe, porque eu venho [ao CEI], deixo a criança aqui e deposito toda a confiança nas professoras”. [Flor do Campo]*

Como podemos perceber, já é possível inferir uma representação bem clara que essa avó expressa acerca da professora de seus netos. Ela reconhece na figura da professora alguém que estaria à altura de substituir a mãe, sendo, portanto, uma pessoa em que se pode depositar extrema confiança, como ela mesma relata. Nessa direção, o que buscávamos com esta pesquisa seria compreender de que maneira os elementos que constituem essa representação se organizam em função dos significados que os sujeitos atribuem ao papel da *professora das crianças*.

Em continuação ao nosso trabalho, no CEI Mundo Encantado do Saber, uma participante se aproximou e perguntou do que se tratava a pesquisa. Em seguida, espontaneamente, solicitou-nos a oportunidade para participar, destacando-se entre as outras participações que eram sempre resultado de nossa abordagem. Com isso, passamos a ter mais confiança nos resultados que extraíamos dos dados construídos, haja vista essa participação espontânea ser interpretada como um aceite natural da presença do pesquisador entre os sujeitos.

Dos 50 participantes, que representam um universo simbólico do grupo investigado, apenas 02 tiveram dificuldades em citar as quatro palavras solicitadas durante a realização da TALP. Eles perguntaram se poderia ser somente duas. Diante disso, o instrumental de coleta de dados teve que passar por uma adaptação, no qual foi preenchido com somente duas evocações, o que o deixou com um universo um pouco reduzido. No entanto, as dimensões qualitativas foram preservadas, pois a opinião final dos sujeitos, ou seja, as palavras mais importantes é que foram as consideradas em nossa análise. Dessa forma, as opiniões e crenças dos pais foram inferidas a partir da organização estrutural dos elementos da representação, pois para nós foi relevante compreender como esses sujeitos qualificam e categorizam esses construtos relativos ao papel da *professora de crianças*.

#### **4.2 Organização dos Elementos da RS de Pais sobre Professora de Crianças**

Para que a análise fosse encaminhada em prol do alcance dos objetivos da pesquisa, organizamos os elementos da seguinte maneira:

- separamos as palavras e os termos com significados similares que apresentaram maior número de evocações;
- em seguida, estabelecemos uma contagem e arrolamos essas palavras, organizando-as em uma tabela em ordenação decrescente.

Percebemos, assim, que a representação construída pelos pais/responsáveis sobre a professora de educação infantil engloba dois grandes aspectos relacionados a esse papel social: o pessoal e o profissional. Através deles, pudemos realizar as interpretações acerca dos significados construídos a partir do entendimento desses pais e responsáveis acerca do objeto de representação da *professora de crianças*.

Para organizar os elementos da RS em tela, usamos o princípio da frequência das evocações proposto por Abric (2002), para quem quanto mais expressivo for o número de evocação de um termo, provavelmente, mais central ele tende a ser no conjunto dos elementos que formam a representação. Com base nesse princípio, organizamos a tabela 1, abaixo, que dá conta, simultaneamente, das evocações e dos números dos elementos evocados pelos pais/responsáveis.

Tabela 1 – Número de evocações dos elementos da RS de professora de crianças

<b>EVOCAÇÕES</b>	<b>FREQUÊNCIAS</b>
<b>Amor / amor pela profissão</b>	10
<b>Paciência</b>	10
<b>Cuidadora</b>	6
<b>Educar / educadas</b>	6
<b>Atenção / atenciosa</b>	4
<b>Responsabilidade</b>	4
<b>Dedicação</b>	3
<b>Estudar</b>	1
<b>Capacidade</b>	1
<b>Carinho</b>	1
<b>Contribuição para a Prática</b>	1
<b>Qualidade (caráter)</b>	1
<b>Saber lidar</b>	1
<b>Sinceridade</b>	1

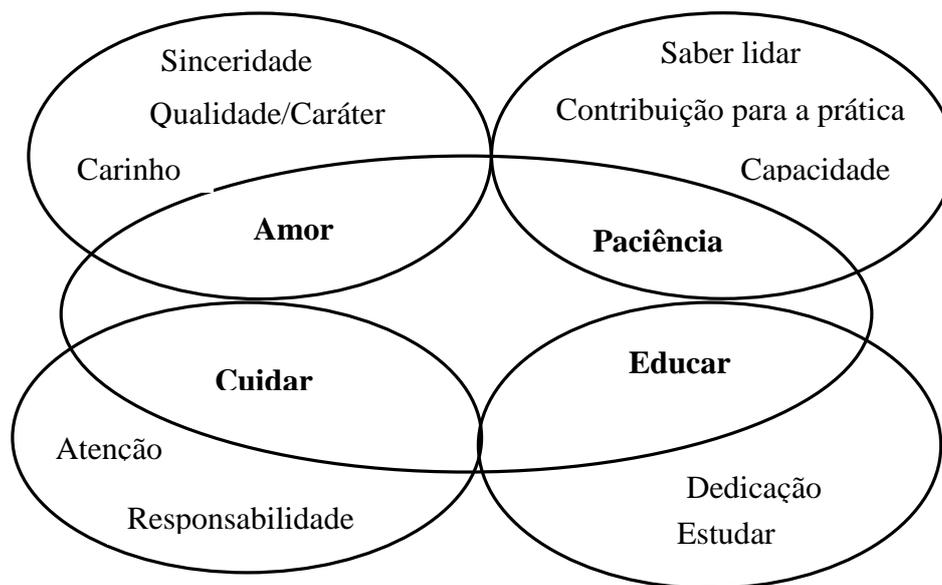
Fonte: Arquivo pessoal

A Tabela 1 demonstra que, pelo princípio da frequência de evocação, chegamos possivelmente à centralidade do sistema de RS construído pelos pais/responsáveis sobre *professora de crianças*, por meio de dois pares de elementos. O primeiro par seria formado pela conjugação dos termos AMOR e PACIÊNCIA (10 evocações cada um dos termos) e o segundo par seria constituído pela reunião dos elementos CUIDAR e EDUCAR (6 evocações cada termo). Assim sendo, o conjunto desses resultados nos permite elaborar algumas reflexões acerca da nossa temática de estudo, considerando que esses quatro elementos estariam no núcleo da representação, sendo AMOR e PACIÊNCIA, mais centrais no núcleo do que CUIDAR e EDUCAR.

Ainda de acordo com a Tabela 1, podemos inferir que, no sistema periférico da representação, constituído por todos aqueles elementos que foram evocados apenas uma única vez, existe uma zona de transição, a qual seria formada por aqueles elementos cujas evocações ficaram entre 4 e 3 quantidades, sendo, portanto, ATENÇÃO, RESPONSABILIDADE, DEDICAÇÃO. Muito provavelmente, podemos inferir que essa zona transitória de elementos significativos, entre o centro e a periferia da representação, esteja sendo provocada pelos constantes avanços aos quais a educação infantil tem passado nas últimas duas décadas, ou seja, atender crianças em instituições para esse fim não implica mais somente oferecer assistência social, mas também educação a essas crianças.

Finalmente, por meio da Tabela 1, ainda é possível ver os termos cuja evocação ocorreu apenas 1 única vez. Tais termos podem ser considerados como elementos periféricos do sistema da representação social sobre *professora de crianças*, sendo eles: CAPACIDADE, CARINHO, CONTRIBUIÇÃO PARA PRÁTICA, CARÁTER, SABER LIDAR, SINCERIDADE. A partir do que expusemos até aqui, pretendemos mostrar como esses elementos, juntos, harmonizam-se, constituindo os sistemas da RS dos pais/responsáveis sobre *professora de crianças*. Essa organização, portanto, segue o postulado teórico de que os elementos centrais organizam e dão coerência semântica aos elementos periféricos (ABRIC, 2001).

Figura 01 – Organização prévia da RS sobre a professora de crianças



Fonte: Elaborada pelos autores/Adaptado de Dieb (2004).

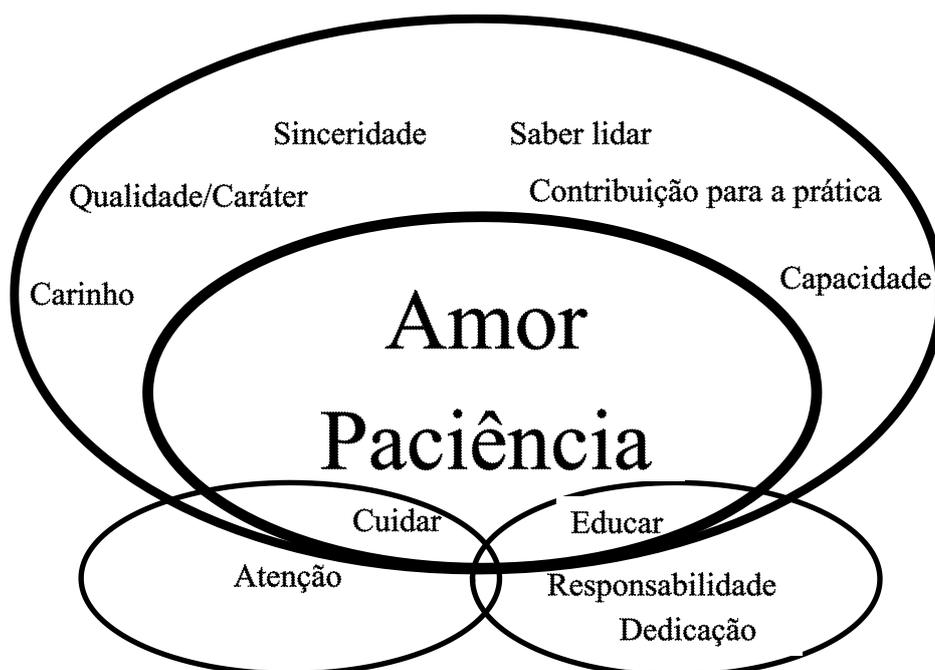
Na Figura 01, tentamos demonstrar o que percebemos acerca de que alguns elementos serem mais centrais do que outros. O próprio núcleo, representado pelo círculo maior, possui sua organização interna, ou seja, elementos que aparecem centralizados de acordo com a frequência de suas evocações. Os elementos que estão nos círculos menores, são os termos evocados que gravitam em torno dos elementos centrais. Ambos foram associados por relações semânticas. Segundo a TNC, os elementos mais centrais são aqueles nos quais se encontram os sentidos mais culturais e sociais da RS, que são evocados pelos sujeitos, em uma determinada situação, pois depende da situação e do objeto representado. Isso sugere, portanto, que essa mesma organização de elementos pode variar, a depender de variações culturais e sociais bastante expressivas.

Podemos notar ainda que, entre os elementos centrais e os periféricos, outros elementos que compõem a zona de transição se fazem mais próximos dos primeiros do que dos segundos. A zona de transição é composta por elementos cujas representações gravitam em volta do núcleo central, organizando-se assim pela proximidade de significação semântica mais imediata que essas palavras têm com os elementos que compõem o núcleo central.

Nessa perspectiva, retomando a Tabela 01, aos elementos centrais AMOR (10) e PACIÊNCIA (10), parecem estar vinculados os seguintes elementos: atenção (04), dedicação (03), sinceridade (01), qualidade de caráter (01) e carinho (01). Enquanto isso, aos termos EDUCAR (06) e CUIDAR (06), temos associações com os termos responsabilidade (04), capacidade (01), saber lidar com a criança (01) e estudar (01). Portanto, são esses os elementos que configuram a representação que os pais e responsáveis pelas crianças apresentam acerca da professora na educação infantil.

A ideia de a professora ser uma segunda mãe, conforme exposto pela avó cuja fala reproduzimos anteriormente, certamente, ajuda-nos a explicar porque os elementos AMOR e PACIÊNCIA foram os mais evocados. Somente uma mãe se dedica com amor e paciência aos filhos para cuidar deles e para educá-los. Obviamente, essa tarefa não seria possível se ela também não apresentasse outros atributos e atitudes, tais como ser atenciosa, dedicada e carinhosa. Contudo, como estamos falando de uma professora e não de uma mãe, explica-se a presença de outros elementos, tais como a capacidade para saber lidar com a criança e a necessidade de estudar para isso, o que nos remete à necessidade de formação, capacitação profissional. Assim, na tentativa de ilustrar os sentidos dessa representação de uma forma mais concisa, elaboramos a figura abaixo:

Figura 02 - Organização da RS de pais/responsáveis sobre a professora de crianças



Fonte: Elaborada pelos autores/Adaptado de Dieb (2004).

Conforme observamos na Figura 02, os termos AMOR e PACIÊNCIA organizam a RS dos pais sobre as professoras de crianças, configurando-se, segundo os postulados da TNC, como os elementos principais dentro do núcleo. Por esse motivo, os termos AMOR e PACIÊNCIA estão escritos em tamanho maior do que os outros termos e destacados em negrito, ressaltando assim suas relevâncias representativas. Esse importante aspecto nos leva a concluir que, apesar das mudanças pelas quais a educação infantil tem passado e dos discretos elementos ligados à profissionalização da professora de criança, a ideia do cuidar ainda se sobressai à do educar, na visão dos pais, acerca dessa função.

Diante do exposto, em nossos esforços de análise, procuramos compreender porque os sujeitos pesquisados (pais/responsáveis) representam as professoras de crianças dessa maneira. Nessa direção, procuramos nos orientar pelo postulado teórico de que a herança cultural tem um peso muito forte no sentido do que a representação revela sobre o objeto representado. Assim sendo, temos o entendimento de que a relevância da educação infantil é algo bastante recente em nosso país e, mais ainda, em nossa região e no estado do Ceará, o que pode, pelo menos entre os pais, ainda fazer permanecer a ideia assistencialista como sendo a marca dessa atividade.

### **4.3 Dos Sentidos da Representação Social de Professora de Criança**

Por meio desta análise, percebemos que, para os pais/responsáveis, o cuidar e o educar, aspectos indissociáveis à educação infantil, devem estar intrínsecos à função da *professora de crianças* e que essa profissional deve identificar-se com a função, empregando ações e sentimentos na realização de sua tarefa educativa. A partir deste parágrafo, nos permitiremos explorar o seguinte questionamento:

- Por que os termos AMOR e PACIÊNCIA aparecem em primeiro lugar?

Para melhor compreendermos esse questionamento, tomemos como referência a afirmação de Oliveira-Formosinho (2005) acerca das características específicas da profissão das educadoras de infância:

Evidentemente o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros. Estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 135).

Oliveira-Formosinho (1998, 2000, 2005) nos apresenta algumas dimensões que singularizam a ação profissional das educadoras de infância, diferenciando, assim, essa função das outras que também têm a docência como base. Essa especificidade profissional docente das educadoras de infância, conforme afirma a autora, seria derivada das características específicas da criança pequena, devido aos seus estágios de desenvolvimento, crescimento e vulnerabilidade.

Conforme Zabalza (1987, p. 51) *apud* Oliveira-Formosinho (2005, p. 135), a criança da educação infantil é um sujeito não sectorizável, ou seja, não se pode compartimentar-lhe funções cognitivas e de desenvolvimento, pois ela é um ser que merece uma educação que contemple seu aprimoramento global. Desse modo, não é interessante delimitar os seus contextos de vida, sendo a criança vista como um conjunto de necessidades de todos os tipos. Por essa perspectiva, as responsabilidades do professor de crianças pequenas são alargadas, tendo, na vulnerabilidade delas, um fator de diferenciação da profissão (KATZ; GOFFIN, 1990 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005).

Consideramos esses argumentos necessários para explicar o fato pelo qual os pais certamente colocam tais especificidades em primeiro lugar, especialmente a questão que Oliveira-Formosinho discute sobre a vulnerabilidade da criança enquanto um ser indefeso. Percebemos então que, nesse primeiro par de elementos do núcleo central, os pais ressaltam mais o aspecto pessoal da relação entre a professora e a criança do que o aspecto profissional, pois evocam AMOR e PACIÊNCIA como condição indispensável para ser professor de crianças. São essas duas qualidades ou atitudes que fazem uma boa professora de crianças, isto é, aquela que se comporta como uma segunda mãe.

Para os sujeitos pesquisados, apesar de o aspecto profissional aparecer na representação, no que se refere ao segundo par de elementos do núcleo central, eles elegem o CUIDAR em primeira instância. Com isso, podemos inferir que tal fato relaciona-se diretamente com os aspectos culturais de nosso país sobre o professor. O

que aparece claramente nessa representação é a imagem de alguém que trabalha por AMOR, ideia essa que repercutiu e causou indignação na classe do magistério, ao ser citada na mídia televisiva por certo governante. Na mesma direção, a ideia de VOCAÇÃO seria também um outro aspecto imprescindível à profissão docente. Logo, ter AMOR e PACIÊNCIA são “virtudes” indispensáveis a esse trabalho.

Recordando um pouco da nossa história, quando os jesuítas começaram o processo de catequização dos povos indígenas que aqui habitavam a época de chegada dos portugueses, professavam em nome da fé. Conforme Krentz (1986, p. 13) *apud* Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014, p. 715), com o aumento da população e com a necessidade da ampliação de propagadores de ensino dos textos e dogmas sagrados, outras pessoas passaram a ensinar, fazendo dessa ação “uma profissão de fé”, por meio de “um juramento de fidelidade aos princípios da Igreja. Desse aspecto procederia o termo professor, o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente ao aluno, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade.”

Assim sendo, a ideia de educação em nosso país iniciou-se compreendida por missão de amor e catequização; essa representação perpetuou-se ao longo dos anos, com peso em sua carga etimológica. Percebemos assim que, segundo a Teoria do Núcleo Central, os elementos mais centrais são, por sua vez, os que mais carregam os significados sociais e culturais do grupo a que pertencem.

Prosseguindo com nossos questionamentos, buscamos entender:

- Por que então os termos CUIDAR e EDUCAR vieram em segundo lugar?

Exploramos essas especificidades próprias da Educação Infantil, cuja natureza se centra na indissociabilidade entre esses dois elementos. Desse modo, consoante os documentos oficiais que atestam o caráter educativo das instituições voltadas para a atenção das crianças pequenas, já anteriormente legitimado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) como primeira etapa da educação básica, é importante insistir na indissociabilidade da expressão cuidar/educar como estratégia política de aproximação, objetivando o redimensionamento da educação da infância.

Um desses documentos explicita essa indissociabilidade por meio da seguinte afirmação quanto ao ato de cuidar:

Em primeiro lugar, o ato de cuidar ultrapassa os processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações, supõe encorajar e conter ações no coletivo, solicita apoiar a criança em seus devaneios e desafios, requer interpretação do sentido singular de suas conquistas no grupo, implica também aceitar a lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo. (BRASIL, 2009, p. 68-69)

Como podemos perceber, esses aspectos afirmam também a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente ligados às garantias civis, mas também aos direitos amplamente universais de sonhar, duvidar, pensar, fingir, silenciar, não saber, rir e movimentar-se.

Quanto ao ato de educar, o mesmo documento explicita:

O ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados, visando apenas resultados acadêmicos que dificilmente conseguem atender as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas como sujeitos sociais, históricos e culturais, que têm direito à educação e ao bem estar. (*ibidem*)

Desta feita, para melhor compreender esse binômio, o referido documento nos sugere o uso da expressão “cuidados educacionais”, pondo em melhor foco o uso indissociável dessas dimensões.

Para o efeito de nossa análise de dados, ao analisarmos os sentidos dessa representação, apesar do elemento afetivo ter sido apresentado em primeiro lugar, percebemos que os pais reconhecem alguma profissionalidade nas professoras de crianças. Desse modo, a professora de Educação Infantil não mais é vista somente como uma cuidadora, pajem ou babá; mas sim como uma profissional que requer CAPACITAÇÃO e precisa ESTUDAR para assumir e desenvolver tal função. Consideramos isso como um ganho significativo para a Educação Infantil, visto que essa interpretação nos é revelada pela opinião dos pais/responsáveis, ou seja, revelada na Representação Social em análise.

Em função disso, se faz necessário ressaltar aqui a necessidade de que esse papel profissional seja cada vez mais assumido pelos sujeitos e reconhecido pelo poder público. Esse reconhecimento implica, entre outras coisas, remuneração salarial adequada, organização de classe, melhoria das condições de trabalho, orientação pedagógica adequada nas instituições de educação infantil, além de políticas de formação continuada mais efetivas e fortalecidas. Com isso, vislumbramos a culminância na melhoria do trabalho profissional dos que se dedicam ao atendimento educacional de crianças pequenas.

O núcleo central da representação social de *professora de crianças*, construída pelo grupo de pais/responsáveis aponta, de um lado, para aspectos pessoais (AMOR e PACIÊNCIA) e, de outro, para aspectos profissionais (CUIDAR e EDUCAR). Assim, as palavras mais centrais (AMOR e PACIÊNCIA) sinalizam para uma perspectiva de natureza mais pessoal da professora, ligada à figura da mulher e da mãe, enquanto as palavras menos centrais (CUIDAR e EDUCAR) estão diretamente relacionadas aos aspectos profissionais de sua atividade docente.

Segundo os pais e os responsáveis pelas crianças, quem AMA e tem PACIÊNCIA (um dos aspectos do NC da representação) demonstra atenção, sinceridade, dedicação, qualidade de caráter e carinho. Ainda, para EDUCAR e CUIDAR, segundo os pais e os responsáveis, é necessário ter qualidades como capacidade, responsabilidade, saber lidar com a criança e estudar. Assim, com base nos dados, podemos dizer que o núcleo central da RS de *professora de crianças* tem dupla face, a qual também é indissociável. De um lado, o professor é um ser humano, com vida pessoal e, por isso, é alguém que AMA e tem PACIÊNCIA; do outro lado, ele é um profissional e, por isso, é alguém que sabe EDUCAR e CUIDAR.

Com base na análise realizada, convidamos o leitor para prosseguir a leitura desta pesquisa, acompanhando nossos achados por meio das conclusões que se seguem no próximo capítulo.

## Considerações Finais

---

### 5

... ser um condutor de seres iniciantes,  
mas com um enorme potencial de  
aprendizagem, é uma difícil missão e de  
grande responsabilidade.  
(LORENZATO, 2006, p.19)

Neste capítulo final de nossa monografia, objetivamos realizar uma breve recapitulação do todo construído, dialogado e refletido desde a introdução até o arremate do presente texto. Neste trabalho, percorremos em busca de compreendermos os sentidos representativos, com base no núcleo central das representações sociais sobre *professora de crianças* na perspectiva dos pais/responsáveis. Desta feita, neste capítulo, buscamos sistematizar os resultados de maneira que, ao final, sugerimos propostas de continuidade, a fim de estimular o prosseguimento de investigações sobre o presente tema.

#### 5.1 Das Questões e Objetivos da Pesquisa

Conforme dissemos, o objetivo geral de nossa pesquisa foi analisar a representação que os pais/responsáveis pelas crianças constroem sobre professora da educação infantil. Para dar sustentação teórica a esse objetivo, buscamos amparo na Teoria das Representações Sociais formulada por Moscovici (1961) e nos desdobramentos dessa teoria, na perspectiva da Teoria do Núcleo central, formulada por Abric (1976). Esse objetivo foi norteador de nossa busca pelas respostas às questões levantadas nesta pesquisa:

A primeira pergunta para a qual percorremos os dados em busca de respostas foi: 1) Como os pais/responsáveis pelas crianças representam a professora da Educação Infantil?

Por meio da análise dos dados, encontramos como resposta a essa pergunta o fato de os sujeitos pesquisados relacionarem essa representação a dois aspectos: um de caráter mais pessoal e o outro de caráter mais profissional, nesta ordem. Em função disso e por meio da técnica da associação livre de palavras, chegamos a dois pares de elementos centrais, tais como: AMOR e PACIÊNCIA; CUIDAR e EDUCAR, ambos com maiores frequências de evocações, desta forma compondo a centralidade das representações.

Nesse sentido, nossa análise mostra que, na perspectiva dos pais/responsáveis, uma *professora de crianças* deve ser uma profissional que seja dotada de qualidades pessoais ao ponto de demonstrar amor ao que faz e de realizar ações relacionadas ao seu trabalho com as crianças de forma paciente; cuidando delas de modo a garantir sua integridade física (evitando mordidas, machucados, choros, alimentando, confortando e estando atenta aos suprimentos de suas necessidades básicas) e realizando ações de cunho educativo. Assim, a professora de crianças deve apresentar, na concepção dos pais, posturas amorosas para com as crianças, atentando sempre para o cuidado dos pequenos, com o objetivo de educá-los.

A segunda questão norteadora do nosso exercício de análise foi: 2) Como os elementos dessa representação se encontram organizados?

De posse dos dados, percebemos que os elementos da representação social de professora da educação infantil se organizam estando uns mais centrais do que outros, mas ambos com base nos aspectos pessoal e profissional. Afigura-se relevante a ressalva de que essa organização depende, notadamente, das variações culturais e sociais dos sujeitos, sendo essas variáveis acentuadamente importantes para sermos ponderados nas conclusões de uma pesquisa como a nossa.

A terceira pergunta que fizemos foi: 3) Que sentidos essa organização revela?

A incursão analítica pelos dados nos auxiliou a compreendermos que essa organização nos revela sentidos estritamente ligados à professora como uma substituta do papel materno, enquanto tal função se apresenta como uma tarefa impossível de ser realizada pela professora, pois ela não é a mãe das crianças, mas sim sua professora. A expressão “segunda mãe”, que apareceu na pesquisa, mostra, contudo, que uma das

expectativas dos pais/responsáveis é a de que a *professora de crianças* possa exercer essa função materna. No entanto, a tarefa, mesmo que apresente aspectos humanitários ligados ao aspecto do cuidar, é restritamente profissional, o que requer da professora o desenvolvimento da capacidade de saber lidar com as crianças e com as situações em que elas estejam envolvidas dentro do ambiente educativo; razão pela qual essa prática profissional exige formação adequada daqueles docentes que desejam atuar nessa etapa da educação básica.

Quanto aos objetivos específicos, esforçamo-nos em descrever a organização dos elementos que compõem o conjunto das representações sociais encontradas, considerando os sistemas periférico e central dessas representações, associando-os por meio da combinação semântica entre os termos evocados.

Isso nos proporcionou compreender os sentidos que os elementos dessa representação revelam acerca do papel de professora de educação infantil, ou seja, a professora é sim a profissional, porém, ela deve garantir que as crianças pequenas sejam educadas cuidadosamente, respeitando suas especificidades, por serem crianças e pequenas, sujeitos, portanto, vulneráveis. No âmago das perspectivas dos pais/responsáveis, ao deixarem as suas crianças no CEI, eles/elas entregam o filho; a professora recebe a criança, o educando, o aluno.

Consideramos, pois, que os objetivos foram alcançados, sendo acolhidos nos dados e nas bases teóricas em que se fundamentaram, visto que essa representação está fortemente arraigada na construção social e histórica tanto da profissão Professor, quanto do percurso histórico do atendimento às crianças pequenas.

## **5.2 Das Implicações Metodológicas da Pesquisa**

No tocante à metodologia escolhida por nós e desenvolvida para dar sustentabilidade à pesquisa, podemos atestar que a experiência de ir aos ambientes educacionais, ampliando as possibilidades ao conversar com os pais/responsáveis pelas crianças, foi um experimento rico, de muita aprendizagem. Referimo-nos, por exemplo, ao simples gesto de dar voz aos pais/responsáveis pelas crianças, cujo direito de fala é,

muitas vezes, negado. O exercício de escuta desses sujeitos nos possibilitou compreender um pouco o porquê dessas representações construídas, entendendo os contextos sociais desses sujeitos e o possível percurso de construção dessas representações elaboradas por eles, expressas por meio de suas falas.

Destarte, faz-se relevante registrar o nível que a técnica TALP nos fez alcançar com a sua utilização em nossa metodologia, sendo bastante apropriada na coleta de dados, unindo objetividade e otimização do tempo, direcionando o processo de busca para a composição do sistema de representação social que os pais/responsáveis pelas crianças constroem sobre o que é, segundo o seu entendimento, necessário à *professora de crianças*.

### **5.3 Das Implicações para a Área da Educação Infantil**

A partir dos achados de nossa pesquisa, consideramos que este estudo deixa positivas contribuições para a área da Educação Infantil, pois o resultado da representação que os pais/responsáveis pelas crianças revelaram sobre a *professora de crianças* sinaliza para uma necessidade de melhorias nas políticas de formação e de valorização do magistério, principalmente aquelas voltadas aos professores de Educação Infantil, necessárias para a desmistificação de conceitos equivocadamente construídos socialmente – já citados – que relacionam a figura da professora à de uma substituta do papel materno e que, por isso, precisa ser amorosa, paciente e cuidadosa.

Essas melhorias seriam efetivadas por meio de formação continuada de qualidade e estímulo ao estudo e aperfeiçoamento profissional e acadêmico. Como exemplo, gostaríamos de citar a louvável parceria oferecida entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Ceará, alcançando os profissionais que atuam na educação infantil das redes públicas de ensino, tanto docentes, quanto gestores, por meio da oferta de curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, o que possibilita trazer a prática cotidiana das instituições de educação infantil para a sala de aula acadêmica, ampliando a reflexão com embasamento teórico na área, por meio da oportunidade de pesquisa acadêmica.

Acreditamos que essa área de pesquisa ganha com este trabalho, na medida em que se trata de uma oportunidade para refletir e ampliar o olhar não só acerca do papel desempenhado pela professora de educação infantil, como também sobre o que esse papel profissional tem refletido nas famílias que matriculam suas crianças nos Centros de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza, visando a superar a imagem da *professora de crianças* como outrora era vista pelo senso comum: pajem ou babá.

#### **5.4 Das Sugestões de Continuidade da Pesquisa**

Compreendemos que esta temática, no mundo da pesquisa científica, representa um oceano e ainda há muito a ser desbravado. Nesse sentido, entendemos que nenhuma pesquisa acadêmica traz consigo (nem tem essa pretensão de trazer) respostas definitivas. Dessa forma, temos a consciência de que há muitas questões que ficaram sem ser aprofundadas em nosso trabalho.

Nossa análise, no entanto, revelou-nos episódios importantes que, em função dos objetivos traçados pela pesquisa, não nos foi possível aprofundar. Como exemplo, podemos citar o modo como as próprias professoras de educação infantil se representam socialmente frente às suas atribuições profissionais; como os profissionais de educação infantil representam os estudos acadêmicos oferecidos pela sua formação inicial na construção de suas identidades profissionais; e como as crianças maiores representam socialmente a relevância de terem sido crianças atendidas em creches por meio da educação infantil. Temos, portanto, nessas questões, anseios para a continuidade de nossa pesquisa.

Por fim, desejamos que nosso trabalho possa servir, pelo menos, como um ponto de partida para pesquisa e reflexão acerca da importância do papel profissional não somente daqueles que atuam, mas também daqueles que, como nós, acreditam e buscam uma melhoria tanto na atratividade profissional docente quanto na qualidade da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

---

ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de ULUP, L. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. 420 p.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil: práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009. 111 p.

CERISARA, A.B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002

CORSINO, P. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados (2012).

CRUZ, S.H.V. **Infâncias e educação infantil: resgatando um pouco da história**. (Série ensinando e aprendendo, v.1). 2ª reimpressão. SEDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. Assistente de educação infantil? **O Povo**, Fortaleza, 06 novembro 2011. Disponível em: <http://www.opovo.com.br/app/opiniaio/2013/06/11>. Acesso em 08 jun. 2013.

DIEB, M. **Educação infantil e formação docente: um estudo em representações sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) PPG, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

\_\_\_\_\_. **Móveis, saberes e sentidos: o professor da educação infantil e sua relação com o saber**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – PPEBD, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

\_\_\_\_\_. A creche não é um depósito em que as crianças ficam quando a mãe vai trabalhar: representações de professores da educação infantil sobre creche em Fernando Pedroza – RN. *In*: MEDEIROS, M.A.S; OLIVEIRA, F.F.A; DIEB (org.). **Educação na contemporaneidade: políticas e gestão dos sistemas e da escola pública**. Curitiba: CRV, 2012. p. 57-70.

DIEB, M. ARAUJO, J. VASCONCELOS, J.L. A representação social de professor em *fanpages* do Facebook. *In*: **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 17, n.3, p. 705-720, set./dez.2014.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. *In*. GUARESCHI, P.A. JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FAZOLO, E. Políticas de atendimento à infância no Brasil: entre proposições e perspectivas. *In*: CARVALHO, M. BAIRRAL, M.A. (orgs.). **Matemática e educação infantil: Investigações e possibilidades de práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRA, A.B.H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8 ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 10 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. *In*. JODELET, D. (org). ULUP, L. (trad.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. 420 p.

GOMES, M.O. **Formação de professores na educação infantil**. Coleção docência em formação. Série Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*. JODELET, D. (org). ULUP, L. (trad.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. 420 p.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Coleção formação de professores. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

LUDKE, M. ANDRÉ, M.E.A.D. **Pesquisa em ação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MINAYO, M. C. de Souza (org.). O desafio da pesquisa social. *In*: **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *In*: **Travessias: educação, cultura, linguagem e artes**. 4 ed. 1982.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, M.L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINAZZA, M.A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. *In*.: KISHIMOTO, T.M. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs.) **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RUBIM, D. Primeiríssima infância: professoras de bebês. **Ei\_ educação infantil**, São Paulo, n. 5, p. 36-37, abr./mai./jun. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Biblioteca Universitária. 2013.

**ANEXO A - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA****UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ****Faculdade de Educação****Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil**

Prezada Senhora Simone Calandrine

Gerente da Célula de Educação Infantil – SME Fortaleza

Eu me chamo Júlio Araújo e sou professor do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará. Na condição de professor-orientador da Monografia de Especialização de Beatriz da Silva Rodrigues, que tem como tema: **Os pais na escola: um estudo sobre as representações sociais de professora da educação infantil;** venho, por meio deste, solicitar de V.Sa. a permissão para que a referida aluna, regularmente matriculada sob o número 311421 possa realizar sua pesquisa nos CEI's: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_, através de uma visita em cada instituição para breve entrevista com os pais/responsáveis pelas crianças matriculadas.

Aguardamos, pois, a autorização de V.Sa. por escrito.

Fortaleza – CE, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura manuscrita de Júlio Araújo.

---

**Prof. Dr. Júlio Araújo**  
Departamento de Letras Vernáculas  
SIAPE – 1546929

**ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO 1**

Prefeitura de  
**Fortaleza**  
Secretaria Municipal  
da Educação

Fortaleza, 16 de outubro de 2014

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Senhora Coordenadora,

Estamos encaminhando a aluna **Beatriz da Silva Rodrigues** estudante do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará (UFC), para realização da pesquisa de campo do Trabalho de Conclusão de curso.

A referida pesquisa deverá acontecer junto aos pais/responsáveis pelas crianças do Infantil I,II,III no período de outubro à novembro do corrente ano.

Atenciosamente,

Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante  
Coordenadora de Educação Infantil da SME

  
Simone Amâncio Calandanne  
Chefe do D. 03/COEI/SME  
Matrícula: 57208-01

Ilma Sra. [REDACTED]  
Coordenadora do CEI [REDACTED]



**ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO 2**

Prefeitura de  
**Fortalez**  
Secretaria Municipal  
da Educação

Fortaleza, 16 de outubro de 2014

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Senhora Coordenadora,

Estamos encaminhando a aluna **Beatriz da Silva Rodrigues** estudante do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará (UFC), para realização da pesquisa de campo do Trabalho de Conclusão de curso.

A referida pesquisa deverá acontecer junto aos pais/responsáveis pelas crianças do Infantil I,II,III no período de outubro à novembro do corrente ano.

Atenciosamente,

Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante  
Coordenadora de Educação Infantil da SME

  
Simone Dantas da Calançon  
Chefe do D. G. COE/ISME  
Matr. nº. 57206-01

Ilma Sra. [REDACTED]  
Coordenadora do CEI I [REDACTED]

## APÊNDICE A – QUADRO NORTEADOR DA PESQUISA

**Tema da pesquisa:** Os pais na escola: um estudo sobre as representações sociais de professora da educação infantil

**Aluna:** Beatriz da Silva Rodrigues

**Orientador:** Júlio Araújo

QUESTÕES	OBJETIVOS		
Como os pais e/ou responsáveis pelas crianças representam a professora da Educação Infantil?	<p>Objetivo Geral</p> <p>Analisar a representação que os pais e/ou responsáveis pelas crianças constroem sobre professora da educação infantil considerando a organização dos elementos dessa representação e os sentidos que por ela revelados.</p>		
QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AUTORES QUE PODEM FUNDAMENTAR	METODOLOGIA
Como os elementos dessa representação se encontram organizados?	Descrever a organização dos elementos das representações sociais considerando os sistemas periférico e central dessas representações.	ABRIC DIEB DOISE	Técnica de associação livre de palavras  Entrevistas semiestruturadas como técnica complementar
Que sentidos essa organização revelam?	Compreender os sentidos que os elementos dessa representação revelam acerca do papel de professora de educação infantil.		Análise de conteúdo

**APÊNDICE B – INSTRUMENTAL APLICADO AOS PAIS/RESPONSÁVEIS  
PELAS CRIANÇAS MATRICULADAS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL PESQUISADOS**

Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP

Por favor, diga-me, sem pensar muito, quatro palavras ou expressões que vem imediatamente a sua cabeça quando você escuta a expressão PROFESSORA DE CRIANÇAS.

---

---

---

---

Agora, ponha em ordem de importância as palavras que você me citou, ou seja, diga-me qual dessas palavras ou expressões é a que mais se associa à ideia de PROFESSORA DE CRIANÇAS.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

Qual dessas quatro palavras ou expressões jamais poderia, sob hipótese nenhuma, ser separada da ideia de PROFESSORA DE CRIANÇAS?

---

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS COORDENADORAS DOS  
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**DADOS ACERCA DO CEI**

1. Como gostaria de ser identificado na pesquisa? (Sugestão de nome fictício para proteger o nome real da Instituição):
2. Onde está situado?
3. Fica em região periférica?
4. Atende a que tipo de público?
5. Como a comunidade e o CEI se relacionam?
6. Quantos crianças esse CEI atende?
7. Quantos professores trabalham neste CEI?
8. Qual a formação desses professores? São efetivos? Há quanto tempo atuam na Ed. Infantil?
9. Há Auxiliares educacionais? Quantas e como estão distribuídas (em cada sala, volante)?
10. Qual a formação dessas auxiliares educacionais? São terceirizadas? Há quanto tempo atuam na Ed. Infantil?

## APÊNDICE D - OPÇÕES PARA IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

### Lista de nomes de flores A-I

#### A

Acácia – Elegância  
 Acácia amarela – Amor secreto  
 Acácia branca – Elegância  
 Açafraão – Conhecimento do excesso  
 Acônito – Queres a minha morte  
 Açucena - Angustia  
 Adelfa – Sedução  
 Alecrim – Coragem e felicidade  
 Alfazema – Calma  
 Amarílis - Orgulho  
 Amor-Perfeito – Pensamentos  
 Anêmona – Persistência  
 Anis - Promessa  
 Aro – Ardor  
 Azálea branca – Romance  
 Azálea rosa – Amor à natureza  
 Azálea vermelha – Longo amor

#### B

Begónia – Cordialidade, timidez  
 Beladona – Sinceridade  
 Betonica – Surpresa  
 Bogarim – Amor puro  
 Bonina – Amor confiante  
 Brinco-de-Princesa - Superioridade

#### C

Cacto – Perseverança  
 Camélia branca – Virtude despreziosa  
 Camélia rosa – Grandeza da alma  
 Camélia vermelha – Reconhecimento  
 Campânula – Admiração  
 Cardo – Desprazer  
 Centáurea – Sinceridade  
 Ciclame – Ciúme  
 Clematite – Beleza espiritual  
 Copo-de-leite – Felicidade e pureza  
 Coroa Imperial – Poder  
 Cravo amarelo – Desdém

#### D

Dália amarela – União recíproca  
 Dália rosa – Delicadeza  
 Dália vermelha – Olhos abrasadores  
 Dente de leão – Vida  
 Dormideira – “Deixa-me”

#### F

Flor de laranjeira – Virgindade  
 Flor de pessegueiro – Amor conjugal  
 Flor de romãzeira – Amizade sincera  
 Flor-de-lis - Mensagem  
 Flores do campo – Felicidade  
 Fúcsia – Ardor no coração

#### G

Gardénia – Sinceridade  
 Genciana – Dor  
 Gerânio escuro – Tristeza  
 Gerânio rosa – Capricho  
 Gerânio silvestre – Devoção  
 Gerânio vermelho – Consolo  
 Gérbera – Alegria  
 Giesta – Preferência  
 Girassol – Dignidade  
 Gladiolo – Encontro  
 Glicínia – Ternura  
 Goivo - Constância

#### H

Hortênsia - Frieza

#### I

Íris amarelo – Mensagem  
 Íris azul – Confiança  
 Íris branco – Esperança

Cravo branco – Amor ardente  
Cravo rosa – Preferência  
Cravo roxo – Solidão  
Cravo vermelho – Amor vivo  
Crisântemo amarelo – Amor atrevido  
Crisântemo branco - Verdade  
Crisântemo vermelho – Estar apaixonado