

PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL? EM BUSCA DO NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL A PARTIR DA ANÁLISE DAS EVOCAÇÕES LIVRES¹

Lenira Haddad²

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que objetiva identificar as representações sociais (RS) de estudantes de pedagogia sobre a profissão de professor de educação infantil. Apóia-se na teoria da representação social de Moscovici e na teoria do núcleo central de Abric. O artigo analisa os dados coletados por meio da técnica de associação livre de palavras, a partir de quatro palavras indutoras: creche, pré-escola, criança e professor. Utilizou-se do software EVOC para o tratamento dos dados. Participaram do estudo 89 estudantes primeiroanistas do curso de Pedagogia da UFAL. Os resultados indicam diferenças significativas entre as RS dos dois segmentos da educação infantil, sugerindo que a organização da RS de creche e pré-escola é determinada menos pela nomenclatura oficial do que pela função tradicionalmente atribuída a essas instituições. A imagem de professor que aparece está mais próxima a de níveis posteriores de ensino, indicando uma remota possibilidade de associar professor à criança pequena.

PALAVRAS-CHAVE: Representação social; trabalho docente; Educação Infantil.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHER? IN SEARCH OF THE NUCLEAL CENTER OF THE SOCIAL REPRESENTATION STARTING FROM THE ANALYSES OF THE FREE EVOCATION

ABSTRACT: This paper presents the partial results of a research that aims at identifying the social representation (SR) of students of Pedagogy on the profession of early childhood education teacher. It is supported on the theory of social representation of Moscovici and on the theory of central nucleus of Abric. The paper analyses the data collected by the technique of free association, starting from four inducting words: crèche, preschool, child and teacher. The data were processed by the software EVOC. Around 89 first grade students of Pedagogy of Federal University of Alagoas participated in the study. The results indicate

¹ Pesquisa realizada com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq – Brasil. Participaram da coleta de dados e discussão dos resultados as bolsistas do PIBIC, Patrícia Gomes de Siqueira e Carla Manuela de Oliveira Santos.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: lenirahaddad@uol.com.br

meaningful differences between the SR of the two segments of early childhood education, suggesting that the organization of the SR of crèche and preschool are less determined by official terminology than by the traditional function of these institutions. The image of teacher that emerges is closer to the further levels of teaching, indicating a remote possibility of associating teacher to young child.

KEY-WORDS: Social representation; teacher work; early childhood education.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que tem por objetivo identificar as representações sociais de estudantes de pedagogia acerca da futura profissão de professor de educação infantil. A referida pesquisa se insere no contexto da pesquisa temática “Representações Sociais sobre o Trabalho Docente” conduzida pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed). O projeto temático está organizado em dois estudos: um constitui o “Núcleo comum” e agrega todos os grupos de pesquisa participantes em torno de um único tema de pesquisa – trabalho docente; o outro constitui as “Pétalas” e prevê projetos individuais de pesquisa, visando complementar e aprofundar os aspectos estudados no Núcleo Comum, a partir do interesse de cada grupo. No presente caso, a Pétala em questão está voltada à representação social do trabalho da professora de educação infantil. Busca-se com essa pesquisa compreender como as representações sociais sobre o trabalho da professora de Educação Infantil impregnam o processo de construção de sua profissionalidade, e condicionam a constituição de sua identidade.

Entendemos que para desenvolver propostas efetivas de formação inicial é preciso entender as diferentes facetas da construção da identidade do(a) profissional de educação infantil, o que requer compreender as perspectivas, visão e o envolvimento desse profissional com a profissão e o significado das situações vividas ou projetadas. Requer também compreender as diferentes representações de instituições de educação infantil (creche/pré-escola), de criança e de professores de criança pequena construídas historicamente e sua influência na definição de práticas e políticas.

SER PROFESSOR DE CRIANÇA PEQUENA: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO?

Dada a especificidade da área, o estudo no âmbito das representações sociais do trabalho do professor de educação infantil precisa observar algumas peculiaridades que o diferenciam de estudos que envolvem o trabalho docente em outros níveis de ensino.

Diferentemente do ensino fundamental que apresenta uma trilha já estabelecida no senso comum e constituída legalmente, a educação infantil envolve o atendimento a uma etapa da vida ainda dependente do cuidado adulto e até recentemente excluída do campo dos direitos sociais. Além disso, por sua estreita conexão com outras políticas sociais, por exemplo, da infância, da família e do trabalho, a educação infantil é portadora de tensões ainda não superadas, tais como a responsabilidade pública x privada e desenvolvimento infantil x preparação para a escola (COCHRAN, 1993; HADDAD, 1997), que colocam em constante ameaça uma identidade que vem se afirmando a duras penas.

Conforme assinala Cerisara (2007)

falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas sejam viabilizadas (p. 68).

Acrescentaria que falar em professor de creche é também diferente do que falar de professor de pré-escola, pois se hoje esses termos definem os dois ciclos da educação infantil, o das crianças de 0 a 3 anos e o das crianças de 4 a 6 anos, até pouco tempo, eles configuraram duas possibilidades de atendimento à criança pequena firmadas em distintas tradições, identidades e inserções administrativas. Embora seja possível encontrar alguns pontos de intersecção (KUHLMANN JR, 2000), a história das instituições de educação infantil no cenário nacional e internacional é marcada por paralelismos, inconsistências, contradições e descontinuidades que influenciaram e continuam influenciando fortemente sua organização, no que se refere a objetivos, público alvo, regulamentação, financiamento, oferta, tipo de funcionamento e perfil e formação profissional (MOSS, 1992; UNESCO, 2002; OCDE, 2006; HADDAD, 2006;).

As conquistas no campo dos direitos, com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, buscou unificar a educação da criança pequena focalizando seus objetivos nos direitos da criança e do trabalhador (homem e mulher) e, assim romper com uma história de fragmentação do atendimento que imperou por mais de um século. No entanto, essa história é recente e permeada por um complexo processo de regulamentação e ressignificação de rotas e conceitos que tem sido objeto das mais variadas interpretações e equívocos. No caso específico do profissional que atua na educação infantil, a inclusão da educação infantil no sistema oficial de políticas educacionais traz consigo um conjunto de regras e termos do universo escolar até então estranhos a essa etapa da educação, mas que definitivamente inaugura uma nova fase à qualificação profissional da área. A citação abaixo oferece alguns contornos dessa transição.

Os profissionais da educação infantil serão professores? Penso que sim; mas que implicações derivam dessa decisão? Visto que em muitos Estados e Municípios a educação infantil é vinculada a Secretarias de Saúde e Promoção Social, será incentivada a passagem gradativa das creches para a área da Educação? Haverá normas orientadas dessa passagem? Que dificuldades específicas precisarão ser superadas na formação em nível de 2º grau? A formação regular dos futuros profissionais das creches se fará em escolas normais reestruturadas para esse fim, ou em outras formas de escolarização em nível de 2º grau? As diversas instâncias de formação (de 2º e 3º graus) irão preparar profissionais com diferentes funções nas redes? [...] Como enfrentar a morosidade dos processos de legalização dos cursos para que – aliando-se flexibilidade e exigência de qualidade – as universidades contribuam, em particular nos grandes centros, na formação permanente dos profissionais tanto em serviço quanto em cursos regulares, garantindo que eles tenham vias legais de acesso ao trabalho de creches e pré-escolas? (KRAMER, 1994, p. 24, grifos da autora)

O contexto da fala de Sônia Kramer é a Conferência realizada no Encontro Técnico sobre Política de Formação dos Profissionais da Educação Infantil, promovido pelo MEC/COEDI em abril de 1994, em Belo Horizonte. A pergunta inicial reflete uma época não muito remota que ainda colocava em debate se professor seria mesmo o termo atribuído aos profissionais da educação infantil. A responsabilidade administrativa sobre as instituições de educação infantil ainda não tinha sido atribuída aos sistemas de ensino. A formação dos profissionais, se em nível superior ou médio, ainda não estava decidida, tampouco o papel da universidade na formação inicial desses profissionais.

No período que precede a LDB/96, os termos mais frequentemente encontrados para as profissionais que atuavam em creches eram pajens, monitoras, atendentes, auxiliares de sala e auxiliares de desenvolvimento infantil – ADIs, em grande parte leigas ou com nível muito baixo de escolaridade. As poucas iniciativas de formação estiveram ligadas, essencialmente, a programas higienistas e de puericultura, em geral de caráter privado. Em contrapartida, o termo professor sempre esteve vinculado à educação pré-primária (LDB/61) e à educação pré-escolar (LDB/74), à exceção do período inicial de inserção do jardim de infância no Brasil, em que jardineira era o termo preferido. Ademais, o processo de formação de professores das instituições pré-escolares que foram incorporadas ao sistema educacional brasileiro desde a sua origem, confunde-se, historicamente, com o de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental (MACHADO e PINAZZA, 1977).

O termo ‘docente’ vinculado à educação infantil aparece pela primeira vez na LDB/96, ao tratar dos requisitos da escolarização do profissional.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O termo é mencionado uma única vez nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (PARECER CEB 22/98), ao mencionar que “os Cursos de formação de docentes para a Educação Infantil nos níveis médio e superior devem adaptar-se, com a maior urgência às exigências de qualificação dos educadores para as crianças de 0 a 6 anos”.

São as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (PARECER CNE/CP 5/2005) que consagram o termo docência na educação infantil como um dos objetivos centrais do curso de Pedagogia, reconhecida agora no mesmo patamar da docência em outros níveis de ensino.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O texto de Kramer também fala de vínculos com a Saúde e a Promoção Social. Ou seja, a vinculação da educação infantil à Educação é também recente e, conforme dito anteriormente, a dupla trajetória de inserção nos setores da educação e da assistência resultou em embates ainda não superados entre os setores. Um exemplo é que embora a responsabilidade pela educação infantil tenha sido atribuída ao Ministério da Educação, até recentemente, o montante maior de recursos federais destinados às creches e pré-escolas era gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), que assumiu a rede anteriormente financiada pela LBA. Apesar de o prazo estipulado pela LDB para a inserção das creches nos sistemas de ensino já ter se esgotado, em muitos estados brasileiros, incluindo o estado de Alagoas, a inserção das creches tradicionalmente financiadas pela assistência, está sendo transferida para os respectivos sistemas de ensino apenas agora.

Todas essas peculiaridades apontam para um campo profissional altamente complexo, mas também frágil, com uma identidade difusa e ainda não totalmente consolidada, ao menos como campo legítimo da educação. Situação

esta que fragiliza também a construção de uma identidade sólida para o profissional responsável pela educação e cuidado da criança pequena.

Considerando que as leis que legitimam novas concepções e diretrizes para a educação infantil e que integram os objetivos das instituições são recentes, assim como os atributos escolares que hoje cercam o trabalho da professora de educação infantil, a pesquisa parte de dois pressupostos básicos. O primeiro é que as funções tradicionalmente atribuídas à creche e pré-escola ainda exercem uma função organizadora das representações sociais de trabalho da professora de educação infantil. O segundo sugere que, sendo um campo novo do ponto de vista profissional, a imagem do professor de criança pequena ainda não está constituída e os conteúdos imagéticos emergentes estão apoiados naquilo que é mais familiar, ou seja, os atributos tradicionalmente associados ao professor de escola formal.

ALGUMAS DIMENSÕES DA TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

O conceito de representação social foi originalmente formulado por Serge Moscovici em estudo pioneiro sobre a penetração da psicanálise no pensamento popular na França, publicada em português com o título *A Representação Social da Psicanálise* (1978). Nesta obra, Moscovici apresenta um estudo que procura compreender de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquire uma nova significação pelos grupos populares, mostrando assim, como um saber científico é transformado em uma dimensão de senso comum.

No conjunto de sua obra, Moscovici insistiu no reconhecimento da existência de representações sociais como forma de conhecimento, um fenômeno, mais do que um conceito. Ao fazê-lo, filia-se à corrente de pensamento sociopsicológico numa época em que o comportamentalismo e posteriormente o cognitivismo dominavam a psicologia. Mais do que isso, busca traçar uma ponte entre a Psicologia e a Sociologia em terreno onde a hostilidade dos psicólogos ao sociologismo e dos sociólogos ao psicologismo era extrema. O resultado de tal empreendimento foi a construção de uma teoria da representação social que coloca o conceito de representação como central a uma psicologia do conhecimento.

A psicologia social de Moscovici é fundamentalmente voltada para “questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, tornam-se parte da vida social” (MOSCOVICI, 1978, p. 15). É no curso de tais transformações que a ancoragem e a objetivação se tornam processos significantes, conceitos que desenvolve para explicar o processo de construção das representações sociais. Seu interesse com a inovação e mudança o levou a ver que, da perspectiva sociopsicológica, as representações não podem ser tomadas como algo dado nem podem servir simplesmente como variáveis explicativas. A questão

central, a ser discutida, é como elas são construídas. Por meio da objetivação, as noções e os conceitos abstratos de uma realidade se concretizam, tornando uma nova informação real e natural em um grupo social. Por meio da ancoragem, os elementos de saber que não são familiares são incorporados, criando problemas no interior da rede de conhecimentos do indivíduo. Para o autor, o propósito de todas as representações é “tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 1978, p. 54), sendo a familiarização um processo construtivo de ancoragem e objetivação, através do qual o não-familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar.

Os estudos sobre as representações sociais levaram a ramificações da teoria inaugurada por Moscovici, dentre elas a abordagem estrutural das representações, também conhecida como teoria do núcleo central. Essa teoria, considerada por alguns (SÁ, 2002, p. 52) “uma das maiores contribuições ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”, foi proposta por Jean Claude Abric pela primeira vez em 1976, através da tese de doutorado *Jeux, conflits et représentations sociales*. Nela, o autor postula que

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou alguns elementos que dão à representação o seu significado (ABRIC, 1994a apud SÁ, 2002, p. 62).

O autor defende a idéia de organização centralizada como uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhes dá sentido. O núcleo central seria então um “subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente” (SÁ, 2002, p. 67). A idéia de subconjunto pressupõe outras instâncias estruturais, com papéis funcionais complementares, questão que foi desenvolvida por outro pesquisador, Flament, ao demonstrar o papel decisivo dos elementos periféricos no funcionamento da representação.

A teoria do núcleo central de Abric apresenta, assim, dois sistemas complementares, o central e o periférico. O sistema central, constituído pelo núcleo central da representação, apresenta as seguintes características: é diretamente ligado à memória coletiva e à história do grupo, portanto, determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas; sua função é *consensual*, no sentido em que realiza e define a homogeneidade de um grupo social; é estável, coerente, rígido e resistente à mudança, assegurando a segunda função, a da continuidade e *permanência* da representação; sendo relativamente independente do contexto social imediato, é pouco sensível a ele.

O sistema periférico, constituído pelos elementos periféricos da representação, promove a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Os elementos periféricos constituem a parte operatória da representação e desempenham um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Suas funções voltam-se à: *concretização* do sistema central em termos de tomadas de posição e de condutas, por ser mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato; *regulação* e *adaptação* do sistema central aos constrangimentos e características da situação concreta a qual o grupo se encontra confrontado, por ser mais flexível que os elementos centrais; *proteção* do sistema central, é ele que vai inicialmente absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central e com isso *permitir uma certa modulação individual da representação* (SÁ, 2002, p. 73-4).

Na perspectiva da abordagem estrutural, a explicitação do núcleo central é tarefa fundamental da investigação das representações sociais, uma vez que a definição do núcleo central torna possível agir no sentido de alterar a representação.

Neste trabalho, procuramos investigar a representação que os estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da UFAL têm do trabalho da professora de educação infantil. A opção por estudantes de pedagogia justifica-se pela busca em compreender se e como a formação acadêmica contribui para a constituição da profissão e para a tomada de consciência da especificidade que caracteriza ser professor de criança pequena em relação a ser professor de outros níveis de ensino.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Participaram da pesquisa 89 estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da UFAL, dos períodos matutino, vespertino e noturno, ingressantes em 2008. A maioria dos sujeitos é do sexo feminino (95,5%), com idade entre 18 e 21 anos, estado civil solteiro (86,5%) e renda familiar de até quatro salários mínimos (88,8%). Mais da metade (59,6%) dos estudantes analisados não trabalha, fazem apenas faculdade, e dos que trabalham apenas 11,2% atuam na Educação Infantil. Daqueles que responderam ter alguma experiência na Educação Infantil (28,1%), a maioria considera-se pouco satisfeita nessa profissão.

Para a coleta de dados foram aplicados a técnica de evocação livre de palavras, um questionário carta e um questionário perfil. As questões de evocação livre envolveram quatro palavras indutoras (creche, pré-escola, criança e professor) para que o sujeito escrevesse as quatro palavras que primeiro lhe vierem à mente diante de cada estímulo indutor, para em seguida atribuir uma ordem de importância, número 1 para a primeira considerada mais importante e número 2 para a segunda mais importante. O questionário carta contém questões fechadas e abertas, formuladas como uma carta a um velho amigo, que o respondente deveria

responder informando sobre o seu curso, expectativas e opiniões em relação à sua futura profissão (de professor de educação infantil). O questionário perfil é constituído por questões fechadas relativas ao perfil dos sujeitos.

A aplicação do teste e dos questionários foi realizada nas salas de aula dos estudantes, para aqueles que concordaram em participar da coleta e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme exigido pelo comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas.

Este artigo aborda apenas os procedimentos de coleta e análise das evocações livres.

De acordo com Abric (1994 citado por Oliveira et al, 2005, p. 574), a técnica da evocação livre, também conhecida como associação livre ou teste por associação de palavras, diferentemente de métodos clássicos como a entrevista e o questionário, “permite reduzir as dificuldades e os limites das expressões discursivas habitualmente utilizadas nas pesquisas de representações sociais”. Geralmente utiliza-se o software EVOC¹ para o tratamento dos dados coletados, recurso informático que organiza os dados de forma a distribuir os resultados em um “quadro de quatro casas”, no qual se leva em consideração a frequência e a ordem de importância atribuída pelos sujeitos. O “quadro de quatro casas” criado por Abric (2000) é dividido em dois eixos ortogonais onde ficam distribuídas as palavras evocadas pelos sujeitos de acordo, com maior e menor frequência. As palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, provavelmente, elementos do núcleo central da representação estudada. As palavras que se situam no quadrante superior direito fazem parte da primeira periferia ou “zona de periferia próxima” ao núcleo central. No quadrante inferior direito, denominado segunda periferia ou “periferia propriamente dita”, aparecem os elementos de menor frequência e no quadrante inferior esquerdo, denominado zona de contraste, encontram-se os elementos evocados com menor frequência, porém mais próximos aos elementos do núcleo central (ALVEZ-MAZZOTTI, 2007).

Conforme Abric (2003, citado por OLIVEIRA et al, 2005, p. 580), a ordem de aparição nem sempre apresenta o núcleo central da representação, pois “em um discurso, as coisas essenciais não aparecem, freqüentemente, senão após uma fase mais ou menos longa de aquecimento, de estabelecimento de confiança ou de redução dos mecanismos de defesa”. Com efeito, Vergès (1992, citado por OLIVEIRA et al, 2005, p. 580) propõe criar um conjunto de categorias em torno dos termos supostamente centrais, para que assim seja confirmado o seu papel organizador da representação.

De acordo com Abric (2003, citado por OLIVEIRA et al, 2005), nem todas as evocações que se encontram no quadrante do núcleo central são necessariamente centrais, podendo ter um menor valor significativo, mas certamente o núcleo central encontra-se nesse quadrante.

EM BUSCA DO NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As tabelas em anexo apresentam a possível estruturação da representação social do trabalho do(a) professor(a) de educação infantil para os estudantes primeiroanistas de pedagogia da UFAL. A primeira tabela refere-se à evocação CRECHE, a segunda a PRÉ-ESCOLA, a terceira a CRIANÇA e a quarta a PROFESSOR. Nessas análises, foi considerado o ponto de corte na frequência 10, correspondendo a 11,23% dos sujeitos e de 2,5 para a ordem média. Além disso, foi considerada a ordem de importância atribuída às palavras evocadas (rangmot).

A opção pelos estímulos indutores creche, pré-escola, criança e professor para investigar a RS do trabalho da professora de educação infantil teve o intuito de incluir as diferentes facetas que compõem o universo do trabalho com a criança pequena em contexto de educação infantil. A preferência por dois termos, creche e pré-escola, ao invés de simplesmente instituição de educação infantil buscou possibilitar averiguar se os conceitos a eles associados se apóiam mais nas conceituações atuais (universo reificado) ou em valores e crenças tradicionalmente atribuídos a essas instituições (universo consensual).

Ao analisarmos os elementos da **Tabela 1**, observa-se que uma única palavra destaca-se no quadrante do núcleo central, “criança”, prontamente evocada (1,14) por 93,2% dos sujeitos. Na primeira periferia, “cuidado” é a palavra mais evocada (32%) seguida de professor (24%), brincadeira (18%), brinquedo (15%), educação (15%) e ensino (10%). No teste de importância atribuída, “criança” recebe a maior frequência (53%), mas o cuidado é a palavra mais prontamente evocada (1,09). A alta importância e saliência atribuída às palavras “criança” e “cuidado” sugere que esses elementos compõem o núcleo central da RS da palavra CRECHE.

Tabela 1 – Lista das palavras mais frequentemente evocadas diante do estímulo indutor CRECHE, com as respectivas freqüências e ordens médias de evocação

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Freqüência >=10/ Rang < 2,5			Freqüência > =10 / Rang >= 2,5		
	Freq	Rang		Freq	Rang
Criança	83	1,14	Cuidado	32	2,63
			Professor	24	2,83
			Brincadeira	18	2,89
			Brinquedo	15	2,67
			Educação	15	2,8
			Ensino	10	3,00
ZONA DE CONTRASTE			2ª PERIFERIA		
Freqüência < 10 / Rang <= 2,5			Freqüência < 10 / Rang > 2,5		
Bebê	6	2,17	Responsabilidade	6	3,33
Segurança	6	2,33	Babá	5	2,60
Amor	4	2,25	Atenção	5	3,40
Aprendizagem	4	2,25	Carinho	4	3,5
Escola	4	2,00	Berçário	4	3,00
Infância	4	1,75			

RANGMOTP FM=1,6		
Criança	53	2,40
Cuidado	10	1,09
Educação	4	2,5
Professor	3	2,33

Creche se associa fortemente à criança e ao cuidado desta, mas também à presença de um professor, brinquedo/brincadeira, além de se configurar como um local que educa e ensina. No entanto, a palavra professor, assim como ensino, pertence ao universo reificado e não ao consensual. Considerando que o **sistema central** está ligado à memória coletiva e à história do grupo, definindo sua homogeneidade, parece-nos mais razoável que o **cuidado da criança** esteja gerando a significação da RS de CRECHE, determinando sua organização. Isso implica em que a presença do professor, do binômio brincar/brinquedo e até mesmo o lugar da educação e do ensino estariam subordinados ao cuidado da criança. Resta saber o significado atribuído e associado à palavra cuidado presente nas respostas dos questionários. No caso do **sistema periférico**, sendo este sensível ao contexto imediato, com a função de permitir a adaptação à realidade concreta e a integração das histórias e experiências individuais, alguns aspectos podem ser sugeridos. Um deles é a associação de creche à criança muito pequena, ao bebê que fica em berçário e é cuidado por uma babá, que requer atenção, amor, carinho, segurança e responsabilidade. Outro é a associação à escola e à infância. A zona de

contraste, sendo composta por palavras que são prontamente evocadas por um pequeno grupo de pessoas, pode indicar a existência de subgrupos resistentes a mudanças, ou, ao contrário, que já incorporaram elementos de mudança. Este parece ser o caso, pois alguns elementos, associando creche a bebê, aprendizagem, escola e infância podem sugerir o acesso às discussões mais recentes da área. A segunda periferia, composta de elementos que revelam os sentidos que os indivíduos vão atribuindo ao objeto da representação baseados em sua própria história de vida e suas práticas, pode indicar algumas possíveis ancoragens. Nessa perspectiva, chama atenção o sentido que pode ser atribuído ao profissional de creche com uma função (babá) de menor valorização, associado ainda a responsabilidade, carinho, atenção e berçário, remetendo à idéia de que a educação e o cuidado da criança não requerem um profissional capacitado.

A **Tabela 2** deve ser interpretada à luz da Tabela 1. Em primeiro lugar, chama atenção a presença de quatro elementos no primeiro quadrante, “criança”, “aprendizagem”, “alfabetização” e “aluno”, em contraposição a um elemento da tabela anterior, a palavra criança. É como se a passagem para a pré-escola diluísse a criança em outros personagens: aquele que aprende, aquele que é alfabetizado e o aluno. Mas é o binômio criança-aprendizagem que recebe maior importância atribuída, com grande tendência à centralidade. Assim como **o cuidado da criança** gera a significação da RS de CRECHE, neste caso, **criança e aprendizagem** parecem ser os elementos que dão à RS de PRÉ-ESCOLA o seu significado. Considerando que o núcleo central é o elemento mais estável na RS, aquele que, segundo Abric, não muda mesmo que a informação recebida o contradiga, podemos sugerir que possivelmente seja apenas no sentido de mediadores da aprendizagem que professor e brincadeira estão presentes na primeira periferia. Isso pode explicar a inexpressiva presença da palavra brinquedo (4%) associado à brincadeira, comparativamente à tabela 1. Nessa perspectiva, é importante buscar os diversos significados atribuídos à brincadeira nas respostas dos questionários. Além disso, a aprendizagem em questão não se associa a qualquer tipo de aquisição/construção de conhecimento. A alta saliência da palavra alfabetização e seus equivalentes (neste caso, alfabeto, letras e escrever) sugere a predominância desta função de alfabetizar a criança/aluno associada à identidade da pré-escola para as estudantes investigadas. O sistema periférico nos fornece os elementos pelos quais a RS de PRÉ-ESCOLA se ancora na realidade imediata. Ela se realiza em uma escola e sala de aula, onde se educa, ensina e cuida a criança/aluno que estuda e se desenvolve, mas também brinca, se socializa e se diverte, estando também presentes a infância e o brinquedo. Chama a atenção a palavra início e seus equivalentes (neste caso, princípio, começo e iniciação) associada à PRÉ-ESCOLA e não à CRECHE, legalmente considerada o primeiro segmento da educação infantil. A ausência desses termos nas evocações de CRECHE sugere que

para os sujeitos dessa pesquisa o processo de escolarização tem seu início na pré-escola, sendo este fortemente associado à aquisição da leitura e escrita.

Tabela 2 – Lista das palavras mais frequentemente evocadas diante do estímulo indutor PRÉ-ESCOLA, com as respectivas frequências e ordens médias de evocação

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Frequência ≥ 10 / Rang $< 2,5$			Frequência > 10 / Rang $\geq 2,5$		
	Freq	Rang		Freq	Rang
Criança	46	1,89	Professor	24	2,54
Aprendizagem	20	2,20	Brincadeira	12	2,92
Alfabetização	22	1,95			
Aluno	11	2,36			
ZONA DE CONTRASTE			2ª PERIFERIA		
Frequência < 10 / Rang $\leq 2,5$			Frequência < 10 / Rang $> 2,5$		
Educação	9	2,44	Escola	7	2,85
Início	9	1,88	Desenvolvimento	7	2,85
Ensino	7	2,28	Estudo	6	2,5
Infância	6	1,83	Diversão	5	3,4
Leitura/ler	6	2,16	Paciência	5	2,80
Sala/sala de aula	6	1,5	Dinâmica	4	3,75
Cuidado	4	2,25	Socializar	4	3,5
Brinquedo	4	2,25			

RANGMOTP FM=1,92		
Criança	18	1,78
Aprendizagem	10	1,6
Educação	6	2,3
Professor	6	2,0

Os binômios **criança-cuidado** e **criança-aprendizagem** como núcleo central de CRECHE e PRÉ-ESCOLA, respectivamente, mostram que a organização da RS de creche e pré-escola estão determinadas menos pelo sentido dado oficialmente do que pela função tradicionalmente atribuída a essas instituições.

Uma visão dominante do passado, fortemente influenciada pela “ideologia da família” é que a educação da criança pequena compreendida no sentido mais amplo é um assunto privado da família e não uma responsabilidade pública. Ao ser assim concebida, a responsabilidade pública é restrita a casos excepcionais, quando as crianças estão em situação de risco devido à “falta” do cuidado da família, sendo legitimada apenas na esfera da educação escolar, ou mais precisamente, pré-escolar. A idéia defendida em trabalhos anteriores (HADDAD,

1997 e 2006) é que a legitimação da socialização infantil extrafamiliar funciona como elo que une cuidado e educação. A ausência dessa legitimação causa ruptura no todo, resultando em sistemas paralelos e mudanças de significados associados a esses conceitos, de forma a aproximar cuidado de custódia e educação de escolarização, obscurecendo o sentido mais amplo de educação que engloba o cuidado, a formação e a socialização da criança pequena.

Essa visão também contribuiu para o fortalecimento de uma política de educação compensatória nos anos 70 como um antídoto à marginalidade cultural das crianças e suas famílias. Essa política reforçou especialmente a idéia de pré-escola como início do processo regular de escolaridade e resposta aos problemas de fracasso escolar nas primeiras séries. Compensar carências generalizadas e ministrar atividades preparatórias da alfabetização passou a ser sua função principal (KRAMER, 2003).

Quanto à **Tabela 3**, observa-se que no núcleo central destacam-se muitos elementos, indicando uma diluição no sentido atribuído à palavra criança. Esta está mais fortemente associada a cuidado, que também recebe maior frequência no teste de importância atribuída (Rangmotp), embora não tanto expressiva (9). Carinho, educação e alegria são as próximas palavras com maior frequência e que também possuem certa expressão no teste de importância atribuída. A palavra mais prontamente evocada é brincadeira (1,6), mas não aparece no referido teste. O **sistema central** sugere uma imagem diluída de criança, que requer cuidado, carinho, educação, atenção, amor, que brinca e é alegre, além de ser passível do processo de aprendizagem.

Tabela 3 – Lista das palavras mais frequentemente evocadas diante do estímulo indutor CRIANÇA, com as respectivas frequências e ordens médias de evocação

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Frequência ≥ 10 / Rang $< 2,5$			Frequência ≥ 10 / Rang $\geq 2,5$		
	Freq	Rang		Freq	Rang
cuidado	21	2,24	amor	12	2,50
carinho	18	2,22	aprendizagem	10	2,50
educação	16	2,44			
brincadeira	15	1,60			
alegria	14	1,93			
atenção	11	2,45			
ZONA DE CONTRASTE			2ª PERIFERIA		
Frequência < 10 / Rang $\leq 2,5$			Frequência < 10 / Rang $> 2,5$		
felicidade	9	1,88	brinquedo	8	2,50
futuro	8	1,87	curiosidade	4	2,50
inocência	7	1,85	dedicação	4	3,50
escola	6	2,33	ensinar	5	3,20
infância	5	2,20	esperança	4	3,00
pequena	5	1,60	esperta	6	2,50
responsabilidade	5	2,40	respeito	5	3,20
paciência	4	1,75			
inteligência	4	2,00			
descoberta	4	2,00			
frágil	4	2,00			

RANGMOTP FM=2,11		
cuidado	9	1,89
alegria	7	1,57
educação	6	2,50
carinho	5	2,40
amor	4	1,75
escola	4	2,00

No **sistema periférico**, podemos identificar alguns elementos que ancoram a RS de CRIANÇA na realidade do momento. A imagem de criança feliz, inocente, frágil, que representa o futuro e a esperança, complementa ou se contrapõe à imagem de uma criança curiosa, esperta, que brinca e freqüente a escola, a quem se deve dedicação, respeito, ensino e responsabilidade.

No conjunto de palavras associadas a este estímulo indutor, chama atenção a ausência de palavras que remetam à idéia de etapa da vida, como desenvolvimento e crescimento, assim como que remetam ao contexto familiar. Em contrapartida, salta aos olhos a presença de palavras que remetem ao contexto educacional, como por exemplo, aprender-aprendizagem, ensinar, escola e

educação, sinalizando um lugar social, de criança-aprendiz, embora a palavra aluno esteja ausente. Uma possível explicação para esse quadro, que precisa ser investigada, é o fato das evocações provocadas pelos estímulos que a precederam (creche e pré-escola) terem afetado as evocações provocadas pelo estímulo criança. Por outro lado, são evocados com freqüência expressiva elementos de cunho mais afetivo, como carinho, alegria, amor, atenção, felicidade que não aparecem quando estímulo indutor é creche ou pré-escola.

Por fim, chegamos a **Tabela 4**. No núcleo central destacam-se quatro palavras: ensino-ensinar, educador, escola e mestre. Duas dessas palavras configuram a pessoa do professor, educador e mestre, as demais remetem à sua função, ensino-ensinar, e local, escola. Chama a atenção ainda que a palavra mais freqüente tenha sido “responsabilidade”, com 21 evocações, excedendo qualquer atributo pessoal. No teste da importância atribuída é a palavra “educador” (14) que sobressai, recebendo também significativa importância quanto à ordem (1,43). Contudo, não existem elementos que sugiram a existência de outros significados associados a essa evocação que remetam a um sentido diferente de sinônimo da palavra professor.

Tabela 4 – Lista das palavras mais freqüentemente evocadas diante do estímulo indutor PROFESSOR, com as respectivas freqüências e ordens médias de evocação

NÚCLEO CENTRAL			1ª PERIFERIA		
Freqüência ≥ 10 / Rang $< 2,5$			Freqüência > 10 / Rang $\geq 2,5$		
	Freq	Rang		Freq	Rang
Ensino-ensinar	18	2,11	Responsabilidade	21	2,62
Educador	17	1,65	Dedicação	12	2,5
Escola	14	2,14	Amigo	11	2,9
Mestre	12	1,83	Conhecimento	10	2,6
ZONA DE CONTRASTE			2ª PERIFERIA		
Freqüência < 10 / Rang $\leq 2,5$			Freqüência < 10 / Rang $> 2,5$		
aluno	7	2,29	Profissional	8	3,0
atenção	5	1,4	Respeito	6	2,5
estudo	5	2,4	Inteligência	5	2,6
formação	5	2,4	Compromisso	5	3,2
mediador	4	1,75	Remuneração	4	2,5
paciência	9	2,33	Amor	4	2,5
qualidade	4	2,25	Sabedoria	4	3,25
qualificação	6	1,66			
trabalho	5	2,0			

RANGMOTP FM=1,76		
Educador	14	1,43
Ensino-ensinar	6	1,33
Responsabilidade	6	1,67
Conhecimento	6	2,67
Qualificação	4	1,25

Assim, **educador, ensino-ensinar e responsabilidade** parecem ser elementos que compõem o núcleo central da RS de PROFESSOR, definindo sua significação. Professor é um educador ligado ao ensino e à função de ensinar e que tem ou tem que ter muita responsabilidade nessa função. Associado à responsabilidade aparecem as palavras dedicação, amigo e conhecimento. Dois aspectos merecem destaque na análise do **sistema central**. Primeiro, os atributos do professor parecem ser mais determinantes da identidade de ser professor do que o conhecimento. Além disso, a qualificação do professor como amigo sugere a existência de uma faceta que agrega elementos com forte significação afetiva. O outro aspecto diz respeito à ausência do componente que daria identidade ao professor, seja o aluno ou a criança. Vale informar que a palavra criança foi evocada por apenas 2 sujeitos e a palavra aluno, não apresenta frequência e saliência suficientes para compor o núcleo central da RS de PROFESSOR.

Cerizara (2007) ressalta que a proximidade das práticas de maternagem e do trabalho doméstico que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige acaba por potencializar a dificuldade para diferenciar o que é profissional e o que não é. Relatos de professoras e descrição de seu cotidiano revelam uma gama de funções que ultrapassam as situações de ensino das escolas e são muito próximas dos eixos do trabalho na educação infantil, que são cuidar e educar as crianças.

Todas essas tarefas estão muito mais próximas das atividades desenvolvidas por mulheres em práticas domésticas não profissionais do que do trabalho das professoras em escolas, tal como concebido pelo senso comum e pela maioria das professoras. É possível constatar que, para elas, a comparação educação infantil-escola é uma constante e, em alguns casos, somente a proximidade ao caráter escolar-formal daria ao trabalho realizado nas instituições de educação infantil pelas professoras uma legitimidade de trabalho competente e profissional, em que não houvesse o risco de cair na *substituição materna* (CERIZARA, 2007, p. 63).

Para a autora, esse embate entre ser ou não uma profissão tem como um dos panos de fundo uma concepção de trabalho profissional baseada na versão masculina de trabalho, em que predominam a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais e a correspondente negação de uma possível versão do

trabalho feminino. Além disso, evidencia que essas trabalhadoras não têm uma formação dirigida para essa atividade profissional que as habilite a exercê-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca da definição do núcleo central do trabalho do(a) professor(a) de educação infantil, procuramos relacionar os elementos centrais presentes em cada um dos quatro estímulos indutores que compõem o campo profissional da educação infantil.

As evocações referentes aos estímulos indutores creche e pré-escola apontam para diferentes elementos centrais para cada uma dessas instituições. Enquanto o **cuidado da criança** provavelmente esteja gerando a significação da RS de CRECHE, a **aprendizagem da criança** parece ser o gerador que significa e organiza a RS de PRÉ-ESCOLA. A existência de núcleos centrais diferentes nos dois segmentos que compõem a educação infantil indica que a imagem de criança e de professor associada a cada um desses segmentos também seja diferente. Isso implica em que a figura do professor estaria subordinada ao cuidado da criança na creche e à aprendizagem da criança, sobretudo da leitura e escrita (alfabetização), na pré-escola, organizando os demais elementos evocados.

As evocações referentes ao estímulo criança, conforme indicado anteriormente, sugerem uma imagem difusa que não permite até este momento da investigação sugerir os elementos que organizam a sua representação. No entanto, é possível adiantar que as múltiplas imagens de criança que aparecem na técnica de evocação livre podem refletir justamente essa dualidade, com alguns elementos mais associados à creche e outros mais associados à pré-escola. De qualquer forma, essa questão merece ser mais aprofundada na análise das questões abertas do questionário, objeto da próxima etapa da investigação.

As evocações referentes ao estímulo professor indicam que **educador, ensino-ensinar e responsabilidade** sejam os elementos que compõem o núcleo central da RS de PROFESSOR, definindo sua significação. Ensinar é a atividade por excelência que gera o significado e dá sentido ao seu trabalho. No entanto, esta não é uma imagem tradicionalmente atribuída ao profissional da educação infantil. Considerando que esta é uma pesquisa que investiga a RS de professor(a) de educação infantil, que o estímulo indutor professor foi precedido de palavras associadas à educação infantil na técnica de livre associação, por que a imagem retratada pelos estudantes de Pedagogia não é a de um professor de criança pequena?

A suposição até esta etapa da pesquisa é a de uma remota possibilidade de associar a figura de professor a da criança pequena pelos estudantes investigados. Estaria essa associação ameaçando a identidade de ser professor?

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília, 2006.
- CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 98)
- COCHRAN, M. (ed.) *The international handbook of child care policies and programs*. Westport, CT: Greenwood Press, 1993.
- HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez, 2006.
- _____. *A Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.
- MACHADO, N.; PINAZZA, M. Teacher Preparation in Brazil. In: NEW, R. S.; COCHRAN, M. (org.) *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Westport, Connecticut/ London: Greenwood Publishing Group, 2007. p. 1053-8

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSS, P. À volta da Europa com a rede. *Emprego, igualdade e acolhimento de crianças*. Bruxelas: Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças, 1992. (Relatório Anual, 92)

OCDE. *Starting Strong II: early childhood education and care*. Paris: Education and Training Division, 2006.

OLIVEIRA, D. et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

ONGARI, B.; MOLINA, P. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

SÁ, C. P. de. *Núcleo central das representações sociais*. 2. ed. revisada. São Paulo: Vozes, 2002.

UNESCO. *Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios*. Brasília: Unesco-Brasil; OCDE; Ministério da Saúde, 2002.

Recebido em abril de 2009

Aceito em junho de 2009