

COMPROMISSO E AMOR COMO ELEMENTOS CENTRAIS DAS REPRESENTAÇÕES DO SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Compromisso e amor
como elementos centrais
das representações
do ser professora de
educação infantil

Idélia Manassés de Barros Silva¹

Laêda Bezerra Machado²

Resumo

Este artigo identifica a estrutura das representações sociais que professoras de Educação Infantil construíram da própria profissão, enfatizando o componente mais forte dessa estrutura: o núcleo central. O referencial orientador da pesquisa foi a abordagem estrutural das representações sociais. Representações funcionam como guias para as ações, constituem um sistema de pré-decodificação da realidade. A pesquisa tomou como campo empírico o município de Jaboatão dos Guararapes-PE. Participaram do estudo 134 professoras de creches e pré-escolas vinculadas a instituições públicas e privadas. O procedimento de coleta utilizado foi a associação livre de palavras. Para análise das evocações utilizou-se *software* EVOCC. Os resultados indicaram como elementos centrais dessa estrutura representacional os termos comprometimento, amor, dedicada, dinamismo, carinhosa, alegria e criatividade. Esses elementos constituem o núcleo estruturador dessa representação. Pode-se inferir que as professoras tem uma representação profissionalizada de si e procuram assumir a função com compromisso.

Palavras-chave: Professora; Educação Infantil; Representações Sociais.

¹ **Idélia Manassés de Barros Silva** – Faculdade Guararapes (FG), Faculdade Metropolitana do Grande Recife (FMGR) e da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: idelia@uol.com.br

² **Laêda Bezerra Machado** – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Email: laeda01@gmail.com

Abstract

This article identifies the structure of social representations that kindergarten teachers built the profession itself, emphasizing the strongest component of this structure: the central core. The framework guiding the research was the structural approach to social representations. Representations act as guides for action, constitute a system of pre-decoding of reality. The research took as the empirical field Jaboaão Guararapes. The study included 134 teachers from nurseries and pre-schools, in different stages of their careers, linked to public and private institutions. The collection procedure used was the free association of words. The results showed that the core elements that structure the terms representational commitment, love, dedicated, dynamic, caring, joy and creativity. These elements are the core structuring this representation. It can be inferred that the teachers have a representation professionalized themselves and seek to assume the function with commitment.

Keywords: Professor; Early ; Childhood Education; Social Representations.

COMPROMISSO E AMOR COMO ELEMENTOS CENTRAIS DAS REPRESENTAÇÕES DO SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Compromisso e amor
como elementos centrais
das representações
do ser professora de
educação infantil

INTRODUÇÃO

A expressão Educação Infantil no nosso país compreende o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos³, mas nem sempre foi assim. Como em muitos países subdesenvolvidos, o atendimento à infância no Brasil foi tardio, até bem pouco tempo não se garantia a educação de crianças pequenas. Como consequência, a preocupação com a formação de professores para a Educação Infantil é recente. A não exigência por qualificação e não garantia do direito das crianças pequenas à educação contribuíram para que a atividade em creches e pré-escolas fosse assumida como extensão do lar, voltada para a assistência.

Até os anos 1970 o atendimento a criança pequena no Brasil ocorreu de maneira tímida e precária. O crescimento do número de creches, no final desses anos, deveu-se em grande parte, aos movimentos reivindicatórios da sociedade civil, sobretudo, no contexto do movimento feminista. Esse atendimento vai assumir uma função assistencialista e, sobretudo, as creches se voltam para garantir cuidados referentes à alimentação, sono, saúde e higiene das crianças. A expansão vincula-se aos programas compensatórios que

³ A Lei de Nº 11.274 de 20 de fevereiro de 2006 alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394/96. Dispõe sobre a duração de 9 (nove anos) para o ensino fundamental reduzindo a Educação Infantil de 0 a 6 para de 0 a 5 anos.

visavam o suprimento de déficits educacionais das crianças e garantir seu sucesso escolar futuro. (KRAMER, 1985).

Na década de oitenta, no contexto das lutas pela democratização do país, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância e sociedade civil uniram forças para garantir o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. A pressão desses movimentos fez com que a Constituição Federal de 1988 se constituísse como um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil.

Nos últimos anos não se pode deixar de reconhecer certos avanços para com a Educação Infantil, além de passar a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, assume a função de favorecer seu desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual, e bem-estar infantil. A LDB (nº 9394/96) e outras conquistas legais colocaram para o poder público e sociedade o desafio de garantir um atendimento voltado à educação e desenvolvimento das crianças pequenas, capaz de conciliar de modo indissociável as funções de educar e cuidar. (CERISARA, 2002; KRAMER, 2005).

Frente às mudanças legais, teóricas e práticas no campo da Educação Infantil e todas as injunções delas decorrentes, este artigo, resultado de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no mestrado em educação, identifica a estrutura das representações sociais que as professoras de Educação Infantil construíram da própria profissão, enfatizando o componente mais forte dessa estrutura: seu núcleo central.

Para revisão da literatura sobre o tema ser professora da Educação Infantil, utilizamos as produções apresentadas no Grupo de Trabalho GT-07 - Educação da criança de 0-6 anos - da ANPED, no período de 1997-2007. Privilegiamos essa entidade científica pela relevância que ela assume no campo da produção científica em educação no país. A escolha dessa década deveu-se ao reconhecimento de que esse é o período de divulgação e consolidação da legislação que consagra o direito de crianças pequenas à educação. Além da produção

da ANPED, lançamos mão de alguns periódicos, teses e dissertações do banco de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que trataram sobre a docência na Educação Infantil.

Os relatos de pesquisas apresentados nestes dois grandes espaços de divulgação do conhecimento indicaram que os estudos são de maneira geral pesquisas empíricas que ouviram professoras e auxiliares de Educação Infantil, estagiárias de creche, estudantes de pedagogia, famílias e funcionários de instituições que atendem crianças pequenas.

Nesses trabalhos, localizamos alguns estudos que utilizaram o aporte teórico das Representações Sociais, quais sejam: Portilho, Matos e Cruz (2011), Haddad e Cordeiro (2011), Lemos (2010), Haddad (2009), Campos (2008), Sales (2007) Monteiro (2007). As duas últimas, Haddad (2009) e Lemos (2010) utilizaram a abordagem estrutural proposta por Abric (1998). Os objetos de representação social estudados nesses trabalhos diziam respeito à representação que a professora tem de si; a representação que estudantes universitários têm da identidade docente; representações sobre a Educação Infantil, a infância, a criança, a docência e o papel do professor. O investimento feito em localizar e estudar a produção sobre a Educação Infantil nos fez reconhecer a relevância da pesquisa que realizamos, que pode vir a favorecer a ampliação do debate em torno das dimensões simbólicas que envolvem a docência na Educação Infantil. Assim, retomando o já colocado antes, partimos do pressuposto que as mudanças vivenciadas pela Educação Infantil podem ter afetado as representações sociais que as professoras construíram da própria profissão.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O referencial das representações sociais auxilia na compreensão do homem enquanto ser social, que vai se constituindo através de processos de interações sociais com outros sujeitos. Estudar representações sociais significa investigar como se formam e como funcionam os sistemas de

referência dos quais lançamos mão para classificar pessoas e grupos, interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 1994). As representações sociais são compartilhadas e produzidas nas interações dos sujeitos com os objetos e com outros sujeitos, constituem um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes que orientam as práticas e condutas dos sujeitos.

De acordo com Sá (1998) a Teoria das Representações Sociais vem se ampliando e desde a obra pioneira de Moscovici e na atualidade podemos nos reportar a, pelo menos, três de seus desdobramentos. O primeiro, mais próximo do pensamento original e que valoriza os métodos etnográficos, é liderado por Denise Jodelet. Willem Doise conduz, em Genebra, uma corrente que valoriza as condições de produção e circulação das representações sociais e por fim, em Aix-en-Provence, destacamos a abordagem estrutural, de Jean Claude Abric e seguidores, que dá ênfase a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais. Foi a abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central que deu suporte pesquisa da qual resultou este artigo.

A Teoria do Núcleo Central, considerada uma das maiores contribuições para o refinamento conceitual e metodológico do estudo das representações sociais, foi proposta por Jean-Claude Abric, em 1976, através de sua tese de doutoramento. Constitui um corpo de proposições que oferece à teoria original um caráter mais heurístico para compreensão da prática social (LIMA, 2009).

A abordagem estrutural foi desenvolvida procurando compreender a relação existente entre as representações sociais e as práticas sociais dos indivíduos. A relação práticas e representações sociais é ao mesmo tempo sutil e complexa, transversaliza a teoria. Abric (1998) insiste que toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social determinando, portanto, seus comportamentos e práticas.

Conforme o autor, a representação social se estrutura em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva e é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo. Nele se situam os elementos mais permanentes da representação, sendo, portanto, estável e resistente a mudanças e relativamente independente do contexto social imediato. Esse núcleo desempenha três funções: uma função geradora – através da qual se cria ou se transforma uma representação; uma função organizadora - que determina a natureza das ligações entre os elementos constituintes de uma representação e uma função estabilizadora que assegura a permanência de seus elementos e protege o núcleo central fazendo com que ele se mantenha rígido, não se modifique facilmente. Os elementos estáveis ou mais permanentes de uma representação social são de natureza normativa e funcional. Os aspectos “normativos” estão relacionados ao sistema de valores e normas sociais do grupo de pertença do sujeito, enquanto que os “funcionais” estão associados à natureza descritiva, características do objeto representado (ABRIC, 2003).

Em torno do núcleo central encontra-se o sistema periférico da representação, que promove a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Esse sistema diz respeito a parte operatória da representação e desempenha um papel essencial no funcionamento, dinâmica das representações. Conforme Abric (1998), ele é dotado de maior flexibilidade voltando-se as funções: a) de *concretização*, pois permite que a representação seja formulada em termos concretos e compreensíveis; b) *regulação* garante a adaptação às mudanças no contexto, integrando elementos novos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado; c) *prescrição* de comportamentos, pois possibilita o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, orientando as tomadas de posição; d) modulação personalizada preserva as representações individualizadas relacionadas às experiências

individuais e por fim, função de *proteção* uma vez que absorve e reinterpreta as informações novas ou eventos suscetíveis que colocam os elementos centrais em questão.

O sistema periférico relativiza a contradição entre, rigidez, estabilidade e consensualidade permitindo a flexibilidade, sensibilidade às transformações e as diferenciações individuais que caracterizam as representações sociais. As representações sociais funcionam com guias para a ação, elas orientam os comportamentos e relações sociais. Constituem um sistema de pré-decodificação da realidade porque determinam um conjunto de antecipações e expectativas dos sujeitos para com a realidade. Essas representações dão o sentido de pertença do indivíduo ao grupo. Elas definem as identidades e salvagam as especificidades dos sujeitos e grupos. (ABRIC, 1998).

METODOLOGIA

Para investigar as representações sociais do ser professora de Educação Infantil, fizemos a opção por usar uma abordagem de natureza qualitativa. A opção por esta abordagem deveu-se ao seu caráter descritivo e possibilidade de reconhecer que as pessoas agem em função de suas crenças e valores que determinam comportamentos.

A pesquisa que deu origem a este artigo foi desenvolvida junto a professoras que atuavam em instituições municipais e privadas de Educação Infantil do município do Jaboatão dos Guararapes-PE. A escolha deste campo empírico ateuve-se ao fato desse município ter integrado à Educação Infantil ao seu sistema de educação logo após a promulgação da LDB (em 1997) o que, pelo menos em termos formais, sugere uma compreensão do caráter educacional e não assistencial dessa educação.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Como procedimentos de coleta de dados, utilizamos a técnica de associação livre de palavras. Conforme Oliveira et al (2005), a técnica de associação livre de palavras consiste em

solicitar aos sujeitos que falem ou registrem em instrumento próprio, de modo livre e rápido, palavras ou expressões que lhes vêm imediatamente à lembrança a partir de um estímulo indutor. O estímulo pode ser uma palavra impressa, um objeto, figura etc. Trata-se de um tipo de investigação aberta que permite colocar em evidência os universos semânticos relacionados a um determinado conteúdo representacional. Para esta pesquisa utilizamos estímulo indutor: *ser professora de Educação Infantil ...*

Para realizar a associação livre de palavras utilizamos um protocolo que continha na primeira parte a própria tarefa de Associação e na segunda constavam questões de natureza sócio econômica e profissionais. As professoras foram orientadas da seguinte forma: a) escrever as cinco primeiras palavras que lhe viessem à lembrança quando pensavam na expressão *ser professora de Educação Infantil*; b) hierarquizar ou ordenar as palavras de 1 a 5, da mais para a menos importante e c) justificar, por escrito, no protocolo, a razão da escolha da palavra colocada em primeiro lugar. Após responderem a associação livre, as participantes responderam às questões de natureza sócio econômica e profissionais do protocolo.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE

Participaram da pesquisa 134 professoras de Educação Infantil, com diferentes tempos de atuação profissional que atuavam em creches e pré-escolas das redes pública e privada do município. Elas apresentaram diferentes níveis de formação acadêmica e estavam em diversas faixas de idade.

Das 134 participantes, 106 eram professoras de instituições públicas (79%) e 28 professoras (21%) atuavam em instituições privadas. Do total de professoras participantes vinculadas à rede pública, 34 atuavam em creches (32%) e 72 professoras (68%) atuavam em pré-escolas. A maioria das participantes da rede privada, em número de 16, atuava em pré-escola e uma minoria, 12 delas, atuava em creches, berçários e similares.

O conjunto geral das participantes concentrava-se na faixa de idade entre 20 a 40 anos. No que se refere à formação superior, 61% das professoras participantes eram graduadas em Pedagogia, 20% estavam cursando esta mesma graduação e 13% informaram ter feito outro curso de licenciatura. Um grupo de 6% cursou o normal médio.

ANALISE DOS DADOS

Para tratamento dos dados da Associação Livre de Palavras, utilizamos o software *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2003, criado por Pierre Vergés e seus colaboradores. O software EVOC é um recurso que auxilia na organização dos dados. É utilizado para análise de vocábulos, possibilitando a realização de cálculos estatísticos das médias simples e ponderadas culminando com a construção de um quadro de quatro casas. No referido quadro, as palavras evocadas são distribuídas e organizadas, permitindo captar a estrutura geral da representação, seu possível núcleo central e seu sistema periférico.

O EVOC, processado na plataforma *Windows*, é composto por dezesseis programas que executam diferentes funções, aos quais as palavras são submetidas e tratadas. Para processamento do material, utilizamos cinco dos programas que compõem o software, são eles: *Lexique*, *Trievoc*, *Nettoie*, *Rangmont* e *Rangfracq*. Após todo esse processamento do software, chegamos a um quadro de quatro casas, ou seja, de quatro quadrantes, conforme Vergés (2002).

De acordo com Oliveira et al. (2005) as palavras localizadas no quadrante superior esquerdo (primeiro quadrante) são, possivelmente os elementos do núcleo central das representações sociais do objeto de investigação. Aquelas situadas no quadrante superior direito (segundo quadrante) são consideradas da primeira periferia, ou seja, os elementos que mais se aproximam do núcleo central. Trata-se de termos que durante a associação livre foram citados em últimas posições, mas obtiveram frequência alta. Os elementos desse

quadrante indicam a possibilidade de já terem pertencido ou virem pertencer ao núcleo central das representações. No quadrante inferior esquerdo situam-se os elementos da zona de contraste, dizem respeito a termos pouco evocados (com baixa frequência), porém ordenados em primeiro lugar pelas professoras. No quadrante inferior direito (quarto quadrante) encontram-se os elementos da segunda periferia, ou periferia distante. São os elementos mais afastados do núcleo central.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a associação livre de palavras chegamos a um total de seiscentos e setenta (670) palavras evocadas que, quando submetidas e processadas no EVOG, resultou em um conjunto de vinte e seis (26) palavras diagramadas em quatro regiões do Quadro 1. Estas palavras, conforme mecanismo utilizado pelo *software*, foram selecionadas com base nos critérios: número de evocações igual ou superior a cinco e ordem média de importância (OMI). As palavras do quadrante superior esquerdo, identificadas como provável núcleo central das representações do ser professora de Educação Infantil foram: **alegria, amor, carinhosa, comprometimento, criatividade, dinamismo e dedicada**. Reconhecemos a dinâmica da representação social (núcleo central e sistema periférico), mas nos limites deste artigo discutiremos os elementos referentes ao possível núcleo central dessas representações.

QUADRO 1 - Quadro de quatro casas gerado pelo EVOC (Frequência Mínima: 5 / MF: 10 / OMI: (2,5)⁴

F >= 5 / OMI < 2,5			F >= 5 / OMI >= 2,5		
	f	OMI		f	OMI
Alegria	17	2,471	1ª periferia²		
Amor	18	1,667			
Carinhosa	18	2,333			
Comprometimento	14	1,643			
Criatividade	33	2,485			
Dedicada	39	2,282			
Dinamismo	17	2,294			
F < 5 / OMI < 2,5			F < 5 / OMI >= 2,5		
Zona de contraste			2ª periferia		

As palavras que integram o quadrante superior esquerdo do quadro 1, **alegria, amor, carinhosa, comprometimento, criatividade, dinamismo e dedicada** foram as mais frequentemente evocadas e hierarquizadas como as mais importantes pelas participantes da pesquisa.

A palavra **comprometimento**, embora com a menor frequência de evocação do quadrante, foi a que obteve a menor OMI (1,643). Sabemos que quanto mais baixa for a OMI do quadrante mais importante a palavra foi considerada pelos que a evocaram. O lugar ocupado pelo termo comprometimento no quadrante superior esquerdo do quadro e as justificativas apresentadas pelas professoras, permitem inferir que o compromisso constitui para essas docentes o requisito principal para o ser professora de Educação Infantil. Convém lembrar que o comprometimento foi sempre associado de maneira articulada ao preparo e conhecimento do profissional para lidar com crianças. Justificaram as professoras:

É necessário, por parte do educador, um preparo pessoal e um comprometimento

⁴ Em função do recorte feito para este artigo omitimos as palavras contidas nos demais quadrantes do quadro de quatro casas.

com o papel desempenhado em sala de aula.
(Profa.81 CR PUB)⁵

É preciso ter compromisso... respeitar nossos
alunos desempenhando um trabalho de
qualidade, mas principalmente com amor.
(Profa.42 P-E PUB)

O que pudemos constatar foi uma vinculação do ser professora de Educação Infantil ao comprometimento e preparação para trabalhar com as crianças. Das justificativas acima podemos depreender que há um indício de profissionalização na representação social do ser professora de Educação Infantil. As professoras articulam compromisso, amor e respeito como elementos que possibilitam qualidade da Educação Infantil. Podemos afirmar que, aspectos relacionados à formação e a profissionalização para o atendimento da primeira infância vem sendo defendidos no cenário educacional brasileiro. Pesquisas sobre a profissão docente, saberes docentes, histórias de professores tem se ampliado desde a década de 80, mas ainda são poucos os estudos voltados para a professora e trabalho docente em creches e pré-escolas (Rocha, 1999; Cerisara, 2002). Nesse sentido, inferimos que as discussões mais recentes sobre a profissionalização, mesmo de maneira discreta, estão sendo incorporadas às representações sociais do ser professora. Isto é, as professoras reconhecem a importância do preparo para lidar com crianças pequenas. Apela por formação profissional, o que nos leva a entender que aquela idéia quase cristalizada de que qualquer um pode ser professor de crianças pequenas não faz parte das representações sociais das participantes. Ilustramos com a justificativa abaixo:

⁵ As participantes da pesquisa foram codificadas da seguinte maneira: abreviatura da palavra professora (Profa.) seguida do número de ordem do protocolo que cada uma respondeu; letras CR ou P-E indicando, respectivamente, se atuavam em creche ou pré-escola seguida da abreviatura PUB ou PRIV que significavam, respectivamente o vínculo a instituição pública ou privada. Por exemplo, a codificação Profa.23 CR PUB. significa que se trata de uma professora de creche pública que respondeu ao protocolo de nº 23.

Acredito que a professora de educação infantil deve ser profissional em primeiro lugar pois, ela está formando crianças... (Prof.a. 69 P-E PUB)

Constatamos que as professoras, com justificativas mais próximas de uma dimensão profissionalizada da Educação Infantil são aquelas profissionais que mais recentemente concluíram ou estão em processo de formação no curso de Pedagogia e aquelas com menos de dez anos de atuação na docência.

A palavra **amor** foi a palavra com a segunda menor OMI do quadrante referente ao núcleo central, isto significa que, depois de comprometimento, foi a palavra mais indicada em primeiro lugar quando as professoras fizeram a hierarquização de suas evocações. Ao evocarem o amor as docentes destacaram o amor à criança e à profissão, como requisitos para o ser professora de Educação Infantil. Ficou evidente nas justificativas que o amor é assumido pelas docentes como condição para o exercício da função. Ao justificarem o **amor** como palavra mais importante, as professoras afirmaram:

Se você não tiver amor por criança mude de profissão. (Prof.47 P-E PUB)⁶

Para ser professor de Educação Infantil temos que ter muito AMOR pela profissão, em trabalhar com crianças. (Prof.a.15 CR PRIV)

Ser professora de educação infantil não é para qualquer um. Temos que ter amor pela nossa profissão, nossa sala de aula e principalmente nossos alunos. (Prof.a.30 CR PRIV)

Ensinar requer ter amor por sua profissão, pois é uma vocação e só desperta a paixão de ensinar (aprender) quem tem paixão de ensinar. Segundo Paulo Freire não se

⁶ Transcrevemos para este artigo as justificativas das professoras do modo como elas escreveram no protocolo.

pode falar de educação sem falar de amor.
(Profa.13 P-E PRIV)

Trabalhar com a Educação Infantil requer
amor pelas crianças... (Prof.55 P-E PUB)

As docentes destacaram em suas justificativas para a escolha da palavra **amor**, que assumir a função de professora de Educação Infantil não é tarefa para qualquer pessoa. Mas, para aqueles que amam a profissão, os alunos e a sala de aula. Como ilustramos acima, uma das participantes recorreu a Paulo Freire para reforçar a importância do amor no exercício docente. Conforme o autor, o ato de ensinar exige do profissional “amorosidade, criatividade e competência científica. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada e bem cuidada de amar”. (FREIRE, 2002, p.10) Convém lembrar que ao tratar da amorosidade como um dos saberes necessários à docência, Freire (2002) não perde de vista as dimensões afetiva, epistemológica e política do fazer pedagógico. Não se trata de um amor romântico, permissivo, mas um amor engajado que corrige e ajuda o outro a crescer como gente, como sujeito.

Embora identifiquemos na literatura e história da Educação Infantil vinculação ao feminino, essa associação direta ao amor, ao materno na Educação Infantil não foi evidenciada diretamente nas justificativas das professoras. Elas deram mais ênfase ao amor à criança e à profissão, como requisitos para o desenvolvimento do trabalho. Nas associações e justificativas das professoras para o termo **amor**, as referências à profissão e às crianças aparecem como razões principais para se tornarem e permanecerem professoras. É o que podemos perceber nas suas justificativas para escolha desta palavra como mais importante:

Eu há 25 anos atrás escolhi ser professora por amor, nunca pensei em outra profissão. Sou apaixonada pela Educação Infantil. Mas tem que saber sobre elas.. se preparar, não é pra qualquer um... (Profa.53 P-E PUB)

Para trabalhar com os pequenos, nós professoras temos que ter muito amor pelo que fazemos, pois não é fácil, tem que ter preparo, mas tudo que você faz com amor, você faz bem feito. (Prof.a.40 P-E PUB)

O amor é a base de tudo e motiva a realização de um bom trabalho. Mas, tem que ser profissional para trabalhar com elas. (Prof.28 P-E PUB)

Ao triangularmos as justificativas dadas para a palavra **amor** pelas participantes, tomando por base às variáveis faixa etária e tempo na profissão, constatamos que são as professoras de mais idade (acima de 50 anos) e com mais tempo de profissão àquelas que mais associam o ser professora de Educação Infantil ao amor.

Na literatura, vários estudos que abordam a docência na Educação Infantil dão destaque ao amor como elemento comum quando ouvem professoras a respeito da profissão. Estudo desenvolvido por Alves (2006) junto a professoras de Educação Infantil indicou o amor à profissão como um dos significados do ser professora de crianças pequenas.

No caso desta pesquisa, embora as justificativas para a associação livre destaquem um **amor** das professoras ao que faziam e às crianças com as quais trabalhavam, o amor à profissão assumiu um enfoque diferente do estudo anterior. Os elementos indicaram um sentido de amor à profissão aliado a importância e necessidade de preparo profissional. Evidenciaram a formação e qualificação específica com requisitos para atuar na Educação Infantil.

Ainda em relação ao termo **amor**, percebemos que, algumas poucas vezes, nas justificativas o termo foi articulado à vocação. Isto ocorreu quando as professoras se referiram ao amor à profissão. Para elas só amor é capaz de superar as adversidades da docência principalmente a falta de reconhecimento e os baixos salários:

Conseguir lecionar é uma tarefa difícil diante das questões: financeira e reconhecimento. Só com amor e vocação para superar essas questões e fazer um bom trabalho. (Profa.03 P-E PRIV)

Ensinar requer ter amor por sua profissão, pois é uma vocação e só desperta a paixão de ensinar (aprender) quem tem paixão de ensinar (Profa.13 P-E PRIV)

Vocação no contexto das justificativas apresentadas pelas professoras acima aparece como algo construído socialmente diferente de dom ou predisposição natural para o desempenho de determinada ocupação.

Alves (2006) a estudar a profissão docente, a vocação foi relacionada a uma carreira adequada para mulher, sua docilidade e bondade naturais. Em pesquisa sobre os significados da docência em Educação Infantil, Alves (2006) revelou que, para as professoras a vocação é sinalizada como uma predisposição para servir e ajudar o outro, a profissão foi associada ao sacerdócio. De modo parecido, Arce (2001), em pesquisa junto a alunos de pedagogia sobre as habilidades necessárias ao trabalho na Educação Infantil, constatou forte referência a imagem da profissional de Educação Infantil associada a mulher sem formação ou qualificação para o exercício de seu trabalho. No estudo do qual resultou este artigo não localizamos essa associação do ser professora de Educação Infantil ao ser mulher, sem qualificação ou formação. De maneira geral todas as participantes de nosso estudo, principalmente em outra fase da pesquisa quando tiveram oportunidade de falar mais sobre a profissão, reconheceram o valor e necessidade do preparo profissional para lidar com as crianças de zero a cinco anos.

Ressaltamos que é frequente aparecer nos trabalhos que abordam o magistério ou a docência em diferentes níveis a referência ao amor. Santos (2010), por exemplo, investigando as representações sociais do ser professor, construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental,

constatou que essas professoras associam o ser professor à vocação, gostar de criança, amor e maternagem. Sales (2012), ao estudar as representações sociais de docência no ensino superior, identificou o amor como elemento dessas representações. No seu estudo o amor, ao qual se referiram os estudantes, relacionou-se ao gosto pela docência. Também, Monteiro (2007), ao investigar como professores de Educação Infantil representam seu próprio trabalho, identificou o amor como parte dessa representação. Em seus achados percebeu o esforço dos professores de pré-escola para se diferenciarem dos professores da creche. Constatou entre os professores da pré-escola um possível núcleo central das representações de docência focado nos termos amor e paciência, enquanto que os professores de creche representaram sua própria atividade centrada no cuidar de criança. No que se refere ao núcleo central, não localizamos nesta investigação diferenças entre professoras de creche e pré-escola. Em ambos os grupos o amor à criança e ao trabalho que desenvolvem ganhou destaque nas representações do ser professora para o grupo.

Para Abric (1998) a representação é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas, desta forma, representar é significar, dar sentido as condutas de um grupo e compreender a realidade em que estão inseridos. Assim, inferimos que as representações do ser professora e Educação Infantil centradas no amor à profissão determinam o modo de interação e relação das professoras com as crianças pequenas. O que conseguimos depreender das evocações a justificativas ao termo **amor** nesta pesquisa, embora colocado como atributo para docência na Educação Infantil e articulado à vocação e ao gostar de criança, não ganhou conotação romântica, dócil e peculiaridade do feminino. As professoras deram maior destaque ao amor como elemento de superação das adversidades financeiras, desvalorização, baixos salários. Para elas com amor é possível, ir adiante realizando um bom trabalho.

Dedicação foi a terceira palavra mais forte do núcleo central. Foi o termo mais evocado pelas professoras quando pensaram no ser professora de Educação Infantil. As docentes relacionaram dedicação ao compromisso, estudo, empenho, zelo com a construção do conhecimento das crianças e busca de formação para atuar na docência.

A dedicação nos leva a estar estudando sempre, conhecendo nossos alunos, trabalhando com amor e acima de tudo nos conscientizando a cada dia da responsabilidade que temos quanto a construção do conhecimento dos nossos alunos. (Profa. 87 P-E PRIV)

Temos que nos dedicar o bastante para transmitir bons conhecimentos aos alunos. (Profa. 112 CR PUB)

Diferentemente do que constatamos, Alves-Mazzotti (2007) identificou a dedicação, como elemento central da representação social do ser professores dos anos iniciais do ensino fundamental associada à vocação, missão, dom como algo intrínseco à docência. Em estudo posterior enfatizando os processos de objetivação e ancoragem da representação do ser professor, com o mesmo grupo de professores, Alves-Mazzotti (2008) localiza a dedicação como o principal atributo da docência. Segundo ela, devido às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, desqualificação da profissão, carência dos alunos, a dedicação é naturalizada, objetivada por esses profissionais.

O que pudemos depreender do que foi justificado pelas professoras que participaram desta pesquisa é que com **dedicação** é possível superar os obstáculos enfrentados no dia a dia da docência desenvolvendo um bom trabalho nas creches e pré-escolas.

Dinamismo foi outro termo que ganhou destaque nas representações sociais do ser professora de Educação Infantil. A palavra dinamismo foi associado à iniciativa, empenho, envolvimento com o fazer pedagógico de modo a atender aos

interesses e necessidades dos grupos de crianças matriculados em creches e pré-escolas. Justificaram as professoras:

A professora de educação infantil tem que ser dinâmica. Com dedicação e dinamismo irá desenvolver um bom trabalho com os pequenos. (Profa.131 CR PUB)

Todo professor que trabalha com a educação infantil deve ser dinâmico para que possa desempenhar bem o seu trabalho com seus alunos. (Profa.50 P-E PUB)

[...] .a educação infantil exige uma dinâmica mais envolvente que atraí as crianças... (Profa.81 CR PUB)

Sobre o termo **criatividade**, quarto termo mais justificado como importante e o segundo mais evocado pelas professoras, foi uma palavra relacionada ao prazer, ao novo, ao interessante na prática com crianças pequenas. As participantes se referiram a capacidade desse profissional para inovar e estimular as aprendizagens e desenvolvimento infantis. Sobre a criatividade as professoras justificaram:

Criatividade - quando a professora é criativa suas aulas se tornam mais prazerosas. (Profa.19 P-E PUB)

Criatividade - pois temos que buscar a cada dia algo novo, interessante que chama a atenção. (Profa.21 P-E PUB).

Ter criatividade, conforme justificaram nos trechos abaixo, consiste em estimular a criação e a curiosidade das crianças. Ser criativa é considerado um indicativo de qualidade do trabalho da professora de Educação Infantil. Elas justificaram:

A criatividade é uma qualidade inerente a professora de educação infantil, pois ao tratar com essa faixa etária é necessário a busca por aprimoramento para estimular a curiosidade

da criança de modo que venha a desenvolver suas habilidades. (Profa.34 P-E PUB)

O trabalho na educação infantil exige da professora o exercício da criatividade para elaborar atividades que atendam da melhor forma a criança na construção do conhecimento. (Profa.62 P-E PUB)

Pelas justificativas apresentadas podemos admitir que a **criatividade** foi considerada pelas professoras como a capacidade de estimular de diferentes formas o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil favorecendo a construção do conhecimento. Esse termo associou-se a outras palavras presentes no quadrante do núcleo central como alegria e dinamismo.

A palavra **carinhosa** também integra o núcleo central. Ao evocarem e justificarem a palavra carinhosa como requisito para ser professora de Educação Infantil, as professoras deixaram entrever que assumem esse comportamento, porque as crianças, ao deixarem ao lar, precisam desse aconchego na instituição, ou devido as carências de afeto vivenciadas na própria família. Assim elas afirmaram oferecer esse suporte às crianças. Justificaram:

Temos um papel muito importante na vida de nossas crianças em sala de aula e fora dela também, pois nossas crianças estão precisando de muito carinho e compreensão porque a realidade familiar às vezes deixa a desejar. (Profa. 82 CR PUB)

[...] a criança ao chegar ao sair do seio familiar, busca na escola... aconchego, cabe ao profissional dar ao aluno este apoio... (Profa. 07 P-E PRIV)

O termo **carinhosa** e as justificativas que lhe foram conferidas revelaram uma certa preocupação das professoras em substituírem famílias ausentes. Em relação ao que justificaram sobre este termo, embora possamos inferir uma vinculação

à Educação Infantil compensatória de carências afetivas, necessitaríamos de maiores investigações para confirmá-la. Contudo, não podemos deixar de admitir que vários estudos, no âmbito do ensino fundamental, reclamam a ausência da família ou desestruturação familiar como obstáculo ao desenvolvimento e aprendizagem. Falsarella (2008, p.36) destaca a necessidade de uma redefinição do conceito de família como algo mais abrangente. Segundo a autora:

[...] o lar ainda oferece abrigo proteção e calor humano em um mundo de dura sobrevivência econômica e emocional, mas novos modelos de família são possíveis. [...] o que define a nova família são as funções desempenhadas por seus membros em suas interrelações com características de lealdade, afeição e pertinência sendo que nenhuma configuração familiar pode ser considerada melhor ou pior do que outra.

Entendemos que, embora a família assuma diferentes modelos de organização, ela ainda é a fonte de proteção social de seus membros, espaço de relações do diálogo, amor, carinho, respeito, disciplina e limites. Desse modo, as professoras às vezes por perceberem as crianças pequenas chegam ao ambiente escolar sem os devidos cuidados ou orientações que competem à família, demonstram sensibilidade e acabam por assumir responsabilidades que não lhes são próprias. Foi nesse contexto em que, sobretudo as professoras vinculadas a instituições públicas que atendem crianças de zero a três anos, destacaram “o ser **carinhosa** com as crianças”, como requisito da professora de Educação Infantil.

Também presente no quadrante referente ao núcleo central situa-se a palavra **alegria** que apresentou frequência e OMI relevantes. Para as participantes da pesquisa, a **alegria** foi também considerada um atributo para a docência na Educação Infantil. Como é possível depreender das justificativas, dadas para a escolha dessa palavra, ela foi relacionada ao bom

humor e descontração no exercício das práticas docentes. As professoras justificaram:

Alegria porque o bom humor deve prevalecer com as nossas crianças. (Profa.74 P-E PUB)

Porque é com alegria (bom humor) que faço meu trabalho. Mostrar alegria no que faz para os alunos é uma forma de incentivá-los. (Profa.94 P-E PUB)

Deprendemos que a **alegria** a que as professoras se referem diz respeito ao bom humor, descontração, animação para estimular o desenvolvimento e aprendizagem infantis. Elas parecem resistir a um modelo de professor sisudo, mal humorado, que certamente não estaria disposto a interagir com as crianças facilitando seu desenvolvimento e aprendizagem. As justificativas, também, não nos autorizam afirmar que as professoras que ouvimos nesta pesquisa estejam defendendo que a *alegria* deve fazer parte da natureza da docente.

O núcleo central, de acordo com Abric (1998), é determinado pela natureza do objeto representado, relações estabelecidas o sistema de valores e normas sociais do grupo. Conforme aqui exposto, o núcleo central estruturador das representações sociais do ser professora de Educação Infantil é marcado por elementos de ordem subjetiva (como o amor, alegria e carinho) e de natureza objetiva como (comprometimento, dedicada, dinamismo e criatividade). Um misto desses elementos. Apesar dessa mescla de elementos de ordem subjetiva e objetiva o ser professora de Educação Infantil não foi vinculado à guarda ou proteção e assistência às crianças nas instituições. Mesmo o termo **amor**, na maioria das justificativas foi relacionado à dedicação, apego ao trabalho, considerado como desvalorizado. O amor foi justificado como um sentimento que mobiliza e impulsiona o desenvolvimento do trabalho e superação das dificuldades impostas à profissão.

A presença de termos de ordem mais objetiva no quadrante superior esquerdo do quadro nos leva a inferir

que o proclamado pela LDB nº 9394/96, para a Educação Infantil, sobretudo, as exigências para com a formação dos profissionais, pode depois de mais de uma década, estar tendo ressonância, afetando as representações sociais das docentes dessa etapa da educação básica.

Identificamos, portanto, um núcleo central das representações sociais do ser professora de Educação Infantil que incorpora elementos normativos, originados do sistema de valores, ligados a história e a ideologia do grupo e elementos considerados funcionais, relacionados às novas condutas frente ao objeto representado, de ordem profissional vinculados à defesa da cidadania da criança e necessidade de formação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma podemos afirmar que caminhamos na direção de um núcleo central das representações do ser professora de Educação Infantil vinculado a profissionalização. As professoras, mesmo quando destacaram o amor o termo não foi evocado na perspectiva romântica, da abnegação da vocação, ou sacerdócio. Foram muito pontuais as justificativas nesse sentido. Isto quer dizer que algo normativo muito presente e arraigado em relação docência na Educação Infantil parece estar dando lugar ao que vem despontando ou se modificando no contexto das práticas, ou seja, da formação a que tem acesso e os ditames da política educacional.

O termo dedicação, por exemplo, aludiu muito mais ao compromisso ou comprometimento, termo mais escolhido pelas professoras como o mais importante no conjunto geral de todas as evocações. A dedicação e o compromisso ganharam contornos semelhantes como elementos funcionais do núcleo central de busca pela formação e profissionalização.

As evocações das professoras explicitaram a dinâmica e o movimento da representação, ou seja, evidenciaram que elas estão no cotidiano tendo acesso a informações,

comunicações diversas e não são passivas. Mas, ao contrário, como apropriadamente pontua Moscovici (1978) são “sábias amadoras” reagem ativamente ao que está sendo posto e exigido em relação ao segmento em que atuam. Respondem ao novo, às políticas, a formação, as próprias práticas que desenvolvem, o trabalho com os pares, literatura a que tem acesso, entre outros.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, p. 27-38, 1998.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia Ed. UCG, p. 37-57, 2003.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília MEC-INEP, ano 1, nº 61, p.60-77, jan/mar. 1994.

_____. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19 Rio de Janeiro Abril 2002.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” - significados da docência em Educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu – MG, **Anais eletrônicos...** Caxambu – MG: ANPED, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br> acessado em 07 de outubro de 2011.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar em professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74 p. 251-283, abr. 2001.

CAMPOS, Jamerson Ramos. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do Município de Queimadas – PB. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

FALSSARELLA, Ana Maria. E a família, como vai? **Rev. Presença Pedagógica**. vol.14 n.84, nov/dez 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’água, 2002.

HADDAD, Lenira. Professor de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, vol. 16, n.17, p.85-104, jan/dez. 2009.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. Representações sociais de ingressantes de pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro estados brasileiros. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, vol.11, n. 32, p. 15-35, jan/abr. 2011.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cad. Pesquisa**. São Paulo. (58): 77-81. 1985.

KRAMER, Sônia. Histórias de formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos. In: KRAMER, S (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LEMOS, Maria Elizabeth Siqueira. **Representações Sociais de Educadores de Creche a respeito do cuidado e em**

saúde de crianças com até cinco anos. Tese (Doutorado em ciências da Saúde) Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LIMA, Andreza Maria de. **O “bom aluno” nas representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 382p., 2009.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos. **Representações Sociais do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho.** Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro, Zahar, 291p., 1978.

_____ **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Denize Cristina de; MARQUES, Sérgio Correia; GOMES, Antônio Marcos T.; TEIXEIRA, Maria C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa. UFPB/ Editora Universitária, 2005.

PORTILHO, Evelise; MATTOS, Hilda; CRUZ, Julina. O desafio de pesquisar a educação infantil: limites e possibilidades. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, vol. 11, n.32 jan/abr 2011

ROCHA, Eloísa A. Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis, UFSC, Centro de Educação, Núcleo de Publicações.1999.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro. Ed. UERJ, 1998.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. **Docência no ensino superior nas representações sociais de estudantes.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Centro de Educação. UFPE, Recife, 2012.

SANTOS, Patrícia Irene dos. **Profissão docente: um estudo das representações sociais do ser professor.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. UFPE, Recife, 2010.

VERGÈS, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações.** EVOC, Manual, versão 5 de abril 2002. Aix en Provence: [S. n.], 22p., 2002.

Data de recebimento: fevereiro de 2014

Data de aceite: março de 2015