

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE (AS) PROFESSORES (AS) EM
FORMAÇÃO SOBRE A (RE) CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL**

DENISE APARECIDA BORBA

SANTOS/SP

2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE (AS) PROFESSORES (AS) EM
FORMAÇÃO SOBRE A (RE) CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL**

DENISE APARECIDA BORBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

SANTOS/SP

2013

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

SibiU

B 727 r BORBA, Denise Aparecida.

As representações sociais dos (as) professores (as) em formação sobre a (re) constituição da identidade profissional / Denise Aparecida Borba; Orientadora Prof^a Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla -

Santos: [s.n.], 2013.

186 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Constituição Identitária. 2. Profissionalidade Docente. 3. Representações Sociais.

I. Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (Orientadora).

II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 37(043.3)

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla – Orientadora
UniSantos

Profa. Dra. Vera Maria Nigro Placco – Membro Titular da PUC-SP

Profa. Dra. Maria Dra. Angélica Rodrigues Martins – Membro
Titular da UniSantos

Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco - Membro Suplente
UniSantos

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiados ou eletrônicos.

Santos, _____ / _____ / _____

Assinatura: _____

Dedico essa tão sonhada conquista à minha inestimável e amada mãe Albana da Silva Borba (*In memoriam*) pelo exemplo de bondade, sabedoria, simplicidade e amor ao próximo, que sempre me incentivaram a trilhar os caminhos da correção, lealdade e paixão pelo Magistério.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela graça de estar com saúde e em condições para a realização deste trabalho, sem Ele nada seria possível.

Agradecer às minhas filhas lindas e amadas: Maria Eduarda e Anna Carolina, razão da minha vida, que souberam compreender minhas ausências e impaciências naqueles momentos difíceis de busca e de conflitos existenciais e teóricos, meu eterno agradecimento e incondicional amor materno.

Ao meu querido companheiro, Sergio Ricardo, amigo fiel de todas as horas que me incentivou durante todo o processo de construção do conhecimento, e soube entender as horas em que lhe furtei momentos de atenção, lazer e convívio.

Um especial e afetuoso agradecimento a minha professora e orientadora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, professora dedicada e comprometida, sempre preocupada com o desenvolvimento de meu trabalho, um exemplo de participação incansável nas lutas pela melhoria da educação, sobretudo àquelas relacionadas à formação de professores. Minha sincera admiração e respeito!

Às Prof^{as} Dras. Maria Angélica Rodrigues Martins e Vera Maria Nigro Placco membros da minha banca de qualificação pelas valorosas contribuições na arquitetura de meu texto.

Agradeço a todas as minhas amigas, em especial a Anne Veiga, Marli dos Reis, Maria Celeste, Mary Careno e Rita de Cássia, que me incentivaram em momentos importantes dessa caminhada.

À Prefeitura Municipal de Cubatão que autorizou a minha dispensa para participação nas aulas, e desenvolvimento deste trabalho e à CAPES que me concedeu a bolsa de estudos.

E, por fim, agradeço às estudantes/professoras do PARFOR que participaram de maneira muito especial desta pesquisa, e ajudaram-me a entender o quanto é importante valorizar e respeitar o “outro” naquilo que ele é, e faz. Obrigada meninas, valeu!

BORBA, Denise Aparecida. *As Representações Sociais dos (as) professores (as) em formação sobre a (re) Constituição da Identidade Profissional* (dissertação) Mestrado em Educação Universidade Católica de Santos, 2012.

RESUMO

Este estudo pretende compreender a (re) constituição da identidade profissional e as necessidades e expectativas de formação dos (as) estudantes/professores (as) que atuam na educação infantil de zero a três anos de idade, oferecida em creches públicas, e que ao mesmo tempo frequentam o Curso de Pedagogia/PARFOR. A pesquisa, de cunho predominantemente qualitativo desenvolve-se, em uma universidade comunitária da Baixada Santista e fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (1978, 2010, 2011), e nas contribuições de Dubar (1997, 2003). Como procedimento metodológico utilizou-se um questionário composto com questões abertas, fechadas e de evocação, realizando-se, também, um Grupo Focal e entrevistas semiestruturadas. Os resultados permitiram identificar um grupo de estudantes com características comuns em relação às condições socioeconômicas, aos dilemas vividos no mundo do trabalho e ao desenvolvimento da profissionalidade docente. Essas aproximações possibilitaram compreender aspectos importantes a respeito da (re) constituição identitária dos sujeitos da pesquisa a partir de uma análise dimensional das questões identitárias e formativas, apresentando, assim, alguns resultados. Entre eles, destacamos: 1º) a (re) constituição identitária atrelada às condições de entrada e permanência na profissão, e às oportunidades para o desenvolvimento da profissionalidade docente; 2º) o significado atribuído às necessidades e expectativas formativas, relacionado ao desejo de reconhecimento e valorização profissionais; 3º) a construção de novas RS a respeito das questões ligadas ao universo da educação infantil, passando pela resignificação de seu papel educativo e, sobretudo, por ações político-administrativas integradas que valorizem e respeitem o professor da educação infantil, reconhecendo suas especificidades e necessidades formativas.

Palavras-chave: Constituição Identitária, Profissionalidade Docente e Representações Sociais.

BORBA, Denise Aparecida. *Social Representations of Teachers in Process of Formation about Professional Identity (re) Construction* (dissertation) Master of Education, Catholic University of Santos, 2012.

ABSTRACT

This study aims to assist in the comprehension of the professional identity, and the (re) construction, needs and the graduation expectancy of students/teachers that work in early childhood education, within the parameters of children ages zero to three, in public nurseries, and that attend the Pedagogy Course/PARFOR. This research, predominantly qualitative, is carried out on a community University in Santos region and is based on Moscovici's Social Representations Theory/SRT (1978, 2010, 2011), and on Dubar (1997, 2003) contributions. Methodological procedures were used in the form of a research survey, a questionnaire composed of open-ended, closed-ended and evocative questions, as well as a focus group and semi-structured interviews. The results have identified a group of students with common characteristics including socioeconomic conditions, dilemmas related to work environment and development of the teaching profession. These approaches have enabled for the comprehension of important aspects related to identity (re)construction of the research subjects from a dimensional analysis of identity and from formative questions, presenting some results. Among those results, we highlight the following: 1) the (re)construction of identity tied to conditions of entering and remaining in the profession, and the opportunities for the development of the teaching profession; 2) the meaning given to graduation expectations and needs in relation to the desire for professional evaluation and recognition, and 3) the building of new RS on issues related to the world of early childhood education, pushed forward by the redefinition of its role in education, and creating integrated political-administrative actions that value and respect the teacher of early childhood education, recognizing his or her specificity and graduation needs.

Keywords: Identity construction, Teaching Profession and Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	Área de Atuação na Escola.....	66
FIGURA 2-	Denominações – Geral.....	66
FIGURA 3	Denominações – Educação Infantil de zero a três anos de idade.....	67
FIGURA 4	Expressão indutora: Expectativas e necessidades da formação docente...	73
FIGURA 5	Expressão indutora: Desafios da realidade profissional.....	75
FIGURA 6	Expressão indutora: Identidade Profissional.....	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1-	Mudanças na denominação e situação funcional das profissionais que atuam na Educação Infantil em três municípios da Região da Baixada Santista.....	36
QUADRO 2-	Perfil Pessoal: gênero, faixa etária, estado civil, situação do trabalho do marido, número de filhos e participação na vida econômica da família.....	61
QUADRO 3-	Formação em nível médio.....	63
QUADRO 4-	Grau de instrução dos pais.....	64
QUADRO 5	Município em que residem, trabalham e estudam.....	64
QUADRO 6-	Denominação da função e carga horária de trabalho	65
QUADRO 7-	Quadrantes para a análise da Representação Social.....	72
QUADRO 8-	Expressão indutora: Expectativas e necessidades da formação docente.....	73
QUADRO 9-	Expressão indutora: Desafios da realidade profissional.....	76
QUADRO 10-	Expressão indutora: Identidade profissional.....	77
QUADRO 11-	Características e vantagens da entrevista semiestruturada.....	81
QUADRO 12-	Aspectos levantados na entrevista.....	82
QUADRO 13-	Sistematização da análise dos dados coletados.....	84

LISTA DE SIGLAS

ADIN- Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CIERS - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*

FCC - Fundação Carlos Chagas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento, Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IES – Instituição de Educação Superior

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular para Educação Infantil

SEE- Secretaria Estadual de Educação

TNC - Teoria do Núcleo Central

TRS - Teoria das Representações Sociais

UME – Unidade Municipal de Ensino

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
-----------------	----

CAPÍTULO I

O contexto da formação: do “novo” cenário da educação infantil à política de formação.....	21
1.1 O “novo” cenário da educação infantil brasileira: implicações para a construção de uma “nova” identidade profissional.....	22
1.2 Contextualizando o cenário da formação: PARFOR.....	27
1.3 A política de formação e a profissionalização: dissonância entre o proposto e o efetivado.....	30
1.3.1 Profissionalização da docência na educação infantil.....	31

CAPÍTULO II

A Teoria das Representações Sociais e a constituição da identidade profissional	39
2.1 A Teoria das Representações Sociais/TRS.....	40
2.1.1 Da tríade conceitual.....	43
2.1.2 Dos processos de objetivação e ancoragem.....	45
2.2 Uma Teoria Complementar: a Teoria do Núcleo Central de ABRIC.....	46
2.3 A (re) constituição da identidade profissional dos (as) estudantes/professores (as).....	48
2.3.1 Dos processos identitários.....	50
2.3.2 – Da formação dos professores.....	53
2.3.3 – Da profissionalização ao reconhecimento da identidade profissional.....	54

CAPÍTULO III

O caminho da pesquisa e os sujeitos: sinalizando dados para a análise.....	57
3.1 Da natureza da pesquisa.....	57
3.2 Do percurso e instrumentos utilizados.....	59
3.3 Do contexto de formação: o curso de Pedagogia/PARFOR.....	60
3.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	61
3.5 Das etapas da pesquisa.....	67
3.5.1 Descrição e aplicação do questionário.....	69
3.5.2 Grupo Focal.....	79
3.5.3 Entrevista semiestruturada.....	81
3.6 Dos elementos para a análise.....	83
3.6.1 As dimensões e categorias de análise.....	84

CAPÍTULO IV

Das Representações Sociais à visibilidade profissional	86
4.1 Da dimensão identitária (1ª dimensão).....	88
4.1.1 Formas identitárias no campo profissional (categoria de análise).....	88
4.1.1.1 Ação de normatização: ingresso, denominação de cargo e função atribuída (1ª unidade de sentido).....	90
4.1.1.2 A representação de si mesmo: “Ser Professor” na educação infantil (2ª unidade de sentido).....	94
4.2 Da dimensão formativa: “Forma-se Professor” (2ª dimensão).....	101
4.2.1 O contexto de formação: curso de Pedagogia/PARFOR (categoria de análise).....	102
4.2.1.1 O PARFOR como processo de formação e profissionalização (1ª unidade de sentido).....	103
4.2.1.2 Necessidades e expectativas: pessoais, institucionais e profissionais (2ª unidade de sentido).....	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
APÊNDICES.....	128
Apêndice 1 - Quadro com resumo das pesquisas relacionadas ao tema estudado.....	129
Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Questionário/e Grupo Focal	131
Apêndice 3 – Questionário.....	132
Apêndice 4 - Transcrição das questões projetivas do Questionário.....	139
Apêndice 5 – Fragmentos do Grupo Focal.....	150
Apêndice 6- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Entrevista semiestruturada.....	154
Apêndice 7 - Roteiro de Entrevista semiestruturada para os estudantes/professores...	155
Apêndice 8 - Fragmentos das Entrevistas semiestruturadas.....	157
ANEXOS.....	165
Anexo 1 - Informações sobre a situação profissional das profissionais de Praia Grande.....	166
Anexo 2 - Lei Complementar nº 059 de 11/12/2009.....	167
Anexo 3 - Lei Complementar nº 702 de 02/02/2010.....	168
Anexo 4 – Parecer CNE/CEB nº 7/2011.....	170
Anexo 5 – Parecer CNE/CEB nº 8/2011.....	181

INTRODUÇÃO

Mas se através de tudo corre a esperança,
Então a coisa é atingida. No entanto a esperança não é para amanhã.
A esperança é este instante.
Precisa-se dar outro nome a certo tipo de esperança
porque esta palavra significa, sobretudo espera.
A esperança é já. Deve haver uma palavra que signifique o que quero
dizer. (CLARICE LISPECTOR, 1999)

Pensar sobre o tempo de espera para a realização de algo que se quer atingir e ter uma *esperança* renovada, conforme a abordagem estética da autora na epígrafe inicial é acreditar acima de tudo, que é possível vencer barreiras e provocar mudanças desejadas.

Tais mudanças dizem respeito à questão da (re) constituição identitária dos (as) profissionais que atuam em Creches públicas municipais e, ao mesmo tempo, frequentam o curso de Pedagogia oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009a).

Trata-se de um grupo de profissionais, cuja definição de sua profissionalidade¹ encontra-se ainda, não muito clara, sendo objeto de constante tensão *normativa*, desde a inclusão da Educação Infantil, de zero a três anos de idade na Educação Básica, e de seu ingresso no serviço público.

As indefinições e as tentativas para reorganização de funções, atribuições e denominações destes profissionais vêm trazendo uma série de consequências, especialmente para a (re) constituição de sua identidade profissional. A morosidade e o descaso para com esse nível de ensino comprometem decididamente o futuro da educação infantil em nosso País. Nesse sentido, de fato é momento de pensar sobre tempo de espera, e dar outro nome a nossa tão desgastada “esperança”, de acordo com o que já foi mencionado, e vislumbrar, quem sabe, agora, a possibilidade desses (as) profissionais tornarem-se “visíveis”, pelo simples fato de terem, nas mãos, a responsabilidade precípua com o desenvolvimento inicial de nossas crianças e, serem evidentemente, reconhecidos (as) como os seus/suas “primeiros (as) professores (as)”.

O objeto de estudo e os sujeitos em seus contextos nos provocaram e nos desafiaram constantemente. Pressupomos que a formação que se destina a eles precisa

¹ Entendemos aqui o termo “*profissionalidade*” como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas (ROLDÃO, p. 108, 2005).

enfrentar um duplo desafio: responder às necessidades de uma fundamentação teórica, que dialogue com os seus saberes experienciais, construídos na prática e impregnados por diferentes perspectivas, como o binômio cuidar/educar e, ao mesmo tempo, perceber o contexto conflituoso de mudanças: legais, estruturais, educacionais e, principalmente, identitárias em que estão inseridos.

Considero oportuno falar, também, que o desenvolvimento deste estudo trouxe, junto às inquietações que foram desenhando o percurso da pesquisa, algumas incertezas, pequenas descobertas e interessantes coincidências relacionadas à minha trajetória profissional. Ao focar a atenção em temas que têm alguma relação com nossas inquietações, sejam pessoais e/ou profissionais, passadas e/ou presentes, com coisas que realmente nos afetam, nos interessam, não só justificamos nossas escolhas, mas, sobretudo, encontramos alento para prosseguir no caminho de nossa pesquisa.

Por este motivo, desenho parte de meu percurso profissional, que, de certa forma, revela o atual interesse por este tema.

Aos 15 anos de idade iniciei o curso de magistério. Minha irmã mais velha já era professora e minha mãe, uma mulher encantadora, com grande sabedoria, demonstrava muito respeito pela profissão e foi, sem dúvida, minha primeira e grande incentivadora.

Logo no início do curso, fui trabalhar como estagiária de complementação educacional, na extinta Fundação Legião Brasileira de Assistência - L.B.A., como “Atendente de Pré - Escola”, com crianças menores de cinco anos. Essa foi a primeira coincidência que percebi ao relacionar a minha história profissional com os sujeitos de minha pesquisa. Evidentemente, as semelhanças são bem menores do que as diferenças, dado ao caráter do atendimento a essa faixa etária na época e à legislação e políticas vigentes representarem um contexto sociopolítico completamente distinto do atual.

Ao término do Curso do Magistério comecei a lecionar no antigo I Grau (de 1ª à 4ª série), e foi-me atribuída uma classe de 1ª série. Os desafios e as surpresas, geralmente permeadas pela sensação de satisfação ao observar os olhares, as falas e o entusiasmo dos meus pequenos alunos, ao entrarem em contato com o mundo da leitura e escrita, me estimularam a prosseguir e a me apaixonar cada vez mais pela profissão. E, em pouco tempo, já me intitulavam “Professora Alfabetizadora”, o que me levou a permanecer durante 13 anos, como professora da 1ª série do primário, hoje, 2º ano do Ensino Fundamental I.

Confesso que me sentia orgulhosa e, ao mesmo tempo, angustiada, com os conflitos e incertezas inerentes ao início de carreira. Apesar das expectativas geradas naquela época em torno do “professor alfabetizador”, posso afirmar que sentia uma sensação extraordinariamente prazerosa, quando estava em sala de aula em contato com meus alunos. Aqueles foram os melhores anos da minha vida. Tenho agradáveis lembranças e muita saudade.

Após alguns anos na profissão e, passando por várias experiências, como professora e membro de equipe técnica, surge o desafio de atuar como gestora em uma escola de crianças de zero a três anos de idade, em uma Creche.

Uma atividade nova e uma das mais conflitantes que já havia experimentado. Um espaço “novo” com crianças muito pequenas, aprendendo a se comunicar, expressar seus primeiros desejos e sentimentos, dando seus primeiros passos, falando suas primeiras palavras; iniciando, enfim, suas primeiras aprendizagens no espaço “escola”.

Foi nesse contexto que iniciei o curso de Mestrado em Educação e me deparei com um grupo² de estudantes do curso de Pedagogia da própria Universidade, atuando, concomitantemente, em creches públicas municipais da Região da Baixada Santista. Coincidência ou não, estava ali uma boa oportunidade para procurar respostas às inquietações que se apresentavam cotidianamente no meu universo “novo” de atuação, que suscitava uma série de questionamentos: Como esses/as profissionais ingressaram na profissão e vêm desenvolvendo maneiras próprias de perceber e agir no espaço “novo” da educação infantil? Como estão construindo a “nova” identidade profissional? Que tipo de formação tiveram? Qual formação estão recebendo? De que maneira as condições postas/impostas *no*, e *pelo* contexto de trabalho interferiram e continuam interferindo na sua constituição identitária e em suas escolhas profissionais?

Para responder a tais questões precisaríamos nos enveredar por caminhos muito vastos de pesquisa, com seus inevitáveis desdobramentos, e isso fugiria das condições impostas pelos limites e pretensões deste trabalho.

² Fui inserida no início do Programa de Mestrado, no Projeto de pesquisa “Das Políticas de Formação de Professores às Práticas Pedagógicas: implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores”, vinculado ao Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, ao Centro Internacional de Representações Sociais em Subjetividade e Educação/CIERS-Ed/FCC e ao **Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”**, certificado pelo CNPq. E do grupo de 43 profissionais que faziam parte de nosso estudo, foram identificados 33 profissionais que atuavam na educação infantil em creches públicas.

Sendo assim, nosso estudo dedicou-se a buscar respostas para a seguinte **questão central**: De que maneira a identidade dos (as) profissionais que atuam na educação infantil e participam do PARFOR vem sendo (re) constituída, considerando as possibilidades para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente?

Neste sentido, a pesquisa tem como **objetivo geral**: Compreender a (re) constituição da identidade profissional e as necessidades e expectativas de formação dos (as) estudantes/professores (as) que atuam na educação infantil de zero a três anos de idade, oferecida em creches públicas municipais.

Para tanto, perseguimos os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar as implicações da regulamentação referente à situação funcional das “funcionárias públicas” estudantes do PARFOR, que atuam na educação infantil em creches municipais em seu percurso de formação para a constituição de sua identidade profissional;

- Conhecer as representações sociais a respeito do papel e da identidade profissional do professor da primeira infância;

- Analisar as necessidades e expectativas dos (as) estudantes/professores (as) do PARFOR a respeito de sua formação, na perspectiva de sua (re) constituição identitária.

Para compreensão da relevância e pertinência do tema escolhido, realizou-se um levantamento a fim de identificar teses de doutorado e dissertações de Mestrado em Educação, depositadas no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, nos últimos três anos (2008, 2009 e 2010) (APÊNDICE 1, p.122-123), que apresentassem, de certa forma, similaridades com as questões centrais desta pesquisa.

Para a localização do arquivo digital, usou-se a opção “assunto”, com base nos seguintes descritores: formação inicial de professores, identidade profissional e educação infantil.

Das 10 pesquisas (APÊNDICE 1) localizadas, apenas três apresentam características mais próximas ao interesse desta pesquisa, a saber: Fernández (2008), “Formação Docente: possibilidades e dificuldades de ressignificação da identidade de professores/as de educação infantil”; Tonitato (2008), “Formação identitária de docentes da educação infantil”, e Aires (2009), “O processo de invenção de si: um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação”.

O primeiro estudo buscou compreender o processo identitário de docentes de três escolas de educação infantil e as possibilidades e dificuldades para uma ressignificação, considerando seus processos formativos, sua atuação e *status* social. O segundo estudo também focou na identidade do professor da educação infantil em um Centro de Educação Infantil, analisando as concepções que eles têm sobre a criança pequena, o trabalho docente e a instituição de educação infantil. O terceiro teve como objetivo compreender o processo de construção identitária de pedagogos e pedagogas em formação inicial.

Apesar dos três trabalhos terem como objeto a constituição identitária de docentes, os dois primeiros olham para professores de educação infantil em seu próprio espaço de trabalho e, o último, para a formação inicial de pedagogos de um modo geral, e em um curso de Pedagogia convencional, tendo, assim, dimensões e intenções diferentes das propostas neste estudo.

Nesse sentido, percebemos que estudos a respeito das representações sociais sobre a constituição da identidade profissional de estudantes/professores em contexto de formação inicial e de atuação concomitante na educação infantil é tema atual, urgente e pouco explorado.

A pesquisa, de abordagem predominantemente qualitativa, conforme destacam Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen, (1994), utilizou como procedimentos metodológicos: 1º) a aplicação de questionários com questões fechadas, abertas e de evocação para, 43 (quarenta e três) estudantes/professoras, e, a partir deste grupo, foram selecionados 33 (trinta e três) participantes; 2º) a realização de 4 (quatro) entrevistas semiestruturadas; e 3º) um grupo focal, composto por 8 (oito) participantes, a fim de identificar as representações que estes fazem sobre o processo de formação e as implicações para o complexo processo de (re) constituição de sua identidade profissional

O caminho escolhido para encontrar algumas respostas para as muitas e complexas questões, aqui colocadas, foi organizado em quatro capítulos que se entrecruzam e se complementam.

O primeiro capítulo - ***Do contexto da educação infantil: o cenário atual e a política de formação*** - realçou os seguintes aspectos: a educação infantil após sua inserção no sistema de ensino e algumas implicações para a constituição identitária do professor de educação infantil.

O segundo capítulo – *Do aporte teórico: a Teoria das Representações Sociais e o processo de constituição identitária* - apresenta as contribuições teóricas, que sustentaram as reflexões, bem como os instrumentos utilizados para a compreensão das representações sociais dos sujeitos da pesquisa sobre o trabalho que desenvolvem na educação infantil e a maneira como estão se (re) constituindo profissionalmente.

No terceiro capítulo - *O Caminho da Pesquisa e os Sujeitos* – são descritos os instrumentos utilizados, bem como a caracterização do perfil dos sujeitos pesquisados.

No quarto capítulo - *Das Representações Sociais à (re) constituição da Identidade e Visibilidade Profissional* – os dados são analisados sob duas dimensões - a identitária e a formativa - com suas respectivas categorias e unidades de sentido, apresentando, assim, os resultados da pesquisa.

E, finalmente, as *considerações finais* apresentam, a partir do estudo realizado, algumas aproximações das possíveis Representações Sociais (RS) a respeito do papel da educação infantil após sua inclusão na educação básica, que nos levou a apreender o quanto ainda é preciso corrigir certas “crenças” sobre o trabalho desenvolvido nas escolas que atendem crianças de zero a três anos de idade.

A nosso ver, essa *correção* ou construção de novas RS a respeito das questões ligadas ao universo da educação infantil, passa, não só pela ressignificação do olhar indissociável do *cuidar* e *educar* crianças, mas, sobretudo, por ações político-administrativas integradas que valorizem esse profissional, colocando-o em pé de igualdade com os demais professores. O que significa incluí-lo no plano de carreira dos (as) profissionais da educação, atribuindo-lhe, de fato, a função e denominação de “professor”. E, também, implementar políticas de formação que reconheçam suas especificidades, necessidades e expectativas formativas.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO: DO “NOVO” CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL À POLÍTICA DE FORMAÇÃO

Tenho uma espécie de dever de sonhar sempre, pois, não sendo mais, nem querendo ser mais, que um espectador de mim mesmo, tenho que ter o melhor espetáculo que posso. Assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, palco falso, cenário antigo, sonho criado entre jogos de luzes brandas e músicas invisíveis. (FERNANDO PESSOA, p. 204, 1997)

Entendemos que o cenário da educação infantil ainda não apresenta os elementos essenciais para uma descrição entusiasmada, e é, por isso, que chamamos atenção para o “nosso dever de sonhar”, de “sonhar sempre”, como incentiva o poeta em nossa epígrafe. E, é claro, que, para que esse nosso sonho se torne realidade, precisamos pensar sobre caminhos possíveis, pois, como Dubar (2003, p.51) mesmo sinaliza: “querer fazer passar os indivíduos de uma forma identitária para outra constitui um objetivo muito ambicioso que lhe exige, ao mesmo tempo, que mude a configuração dos saberes e a relação vivida no trabalho”. E, nesse sentido, compreendemos, com Gimeno Sacristán (1999, p.128), que “o poder mediador do conhecimento elaborado será um aspecto essencial para compreender e favorecer o desenvolvimento do profissionalismo dos professores por meio das práticas de formação (...) e precisa dotar de *sentido* e *coerência* (grifos nossos) o mundo do sujeito impregnado de senso comum”.

Nesta perspectiva, este capítulo apresenta brevemente, num primeiro momento, o “novo” cenário da educação infantil de zero a três anos, após sua inclusão na Educação Básica, institucionalizada e garantida como direito das crianças pela Constituição Federal/C.F de 1988 em seu art. 227 (BRASIL, 1988), confirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990), e, em seguida, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), bem como as implicações para a construção de uma “nova” identidade profissional.

Num segundo momento, discutiremos sobre o contexto da implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009a).

E por fim, abordaremos a política de formação e a profissionalização com foco na dissonância entre o proposto e o efetivado, e apresentamos as condições de profissionalização³ dos sujeitos desta pesquisa, fazendo uma explanação da regulamentação do quadro dos (as) profissionais, que atuam com esse nível de ensino, e as implicações da situação funcional nos diferentes municípios da região da Baixada Santista para a (re) constituição da identidade da educação infantil e dos profissionais que nela atuam.

1.1 O “novo” cenário da educação infantil brasileira: implicações para a construção de uma “nova” identidade profissional

(...) toda mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como mudança cultural. (NÓVOA, 1999, p.66)

A partir das palavras de Nóvoa (1999) podemos supor que a *mudança educativa* que se pretende para a educação infantil passa, em primeiro lugar, pela formação dos profissionais que nela atuam, e pela forma de se conceber a finalidade e a importância do trabalho educativo desse segmento.

Nesse sentido, as necessidades que a sociedade suscitou, em cada momento histórico para o atendimento da criança pequena, e os contextos em que a educação infantil se desenvolveu definiram suas práticas assistencialistas. De acordo com Kramer (1995), as instituições apresentavam, no início, um caráter exclusivo de cuidado e de proteção das crianças, especialmente daquelas abandonadas, ou de origem social menos favorecida. Essas práticas desenvolvidas durante anos estão possivelmente *ancoradas*, como diria Moscovici (1978), nas representações sociais de professores, pais e gestores públicos.

Kramer (1995) também nos lembra que a educação infantil foi fundada em nosso País com base na separação do atendimento das crianças por faixa etária (de zero a três anos para as creches e de quatro a seis para a pré escola). Essa divisão promoveu o atendimento às crianças das famílias com poucos recursos financeiros, em creches

³ Adotaremos neste estudo o conceito de “*profissionalização docente*” como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto socioeconômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido *tipos de formação* e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando” (OLIVEIRA, 2008, p.30).

públicas ou conveniadas, especialmente para as mães trabalhadoras, e às de classe média ou alta, nas creches e pré-escolas particulares.

Ainda hoje, vemos, por falta de vagas, as escolas de educação infantil utilizarem como critério de seleção para o ingresso das crianças, na creche, o comprovante de trabalho dos pais. Como a procura é grande, e as vagas são poucas; as existentes são destinadas às mães trabalhadoras sem condições de pagar uma escola particular para o seu bebê.

Lembramos que muitos dos direitos e deveres que são postos/impostos e/ou conquistados e que se referem à sociedade, de um modo geral, representam um conjunto de princípios que garantem os direitos básicos inerentes à vida e à dignidade humanas.

O nosso interesse, associado ao direito fundamental à educação desde o nascimento, relaciona-se especificamente com as necessidades e expectativas de formação do profissional que atua com as crianças bem pequenas de zero a três anos de idade e a forma como sua identidade profissional está sendo (re) constituída, no contexto da educação infantil.

Nesse sentido, como nos fala Dubar (2003, p. 51), “a formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional”.

Diante disso, parece-nos relevante descrever brevemente a situação atual de atendimento da criança de zero a três anos de idade após a inclusão no sistema educacional brasileiro, sob a perspectiva de exigência de formação de seus profissionais e da necessidade de redefinição de seu papel.

Ao falar da formação exigida, de acordo com o artigo 62 da LDB - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), e da redefinição do papel desse atendimento no sistema de ensino brasileiro, precisamos considerar, inicialmente, as fragilidades existentes no processo de formação inicial ou continuada, e as implicações que decorrem disso para o desenvolvimento profissional.

Essa conjuntura, como veremos mais adiante, é fruto da tradição histórica de atendimento à criança, das diferentes e insuficientes iniciativas governamentais municipais para a regulamentação da situação funcional de seus quadros de profissionais e da implementação de políticas de formação continuada.

A legislação educacional brasileira, de um modo geral, sofre um reconhecido distanciamento entre os direitos e deveres por ela estabelecidos e a realidade vivida nas

instituições de ensino, especialmente as que atendem alunos provenientes de classes sociais em condições econômicas menos favorecidas. Esse problema pode ter sérios desdobramentos em nossa sociedade se considerarmos que a maioria das mudanças legais é fruto de longas, intensas e complexas lutas dos movimentos sociais organizados, para conquista de seus direitos, e que, ao reivindicá-los e vê-los contemplados, ainda precisam continuar lutando para que sejam garantidos de fato.

E é, nesse contexto, que percebemos os sistemas de ensino atuarem em quase total discrepância com a legislação educacional brasileira, no que se refere à oferta da educação infantil em nosso País.

Por quase vinte e cinco anos, a contar da data de aprovação da Constituição Federal/C.F (BRASIL, 1988), o direito das crianças à educação escolar foi assegurado. De modo inédito, a C.F./88, em seu art. 227, deixou clara a condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, assim como em seu art. 21, que incluiu a educação infantil como uma das etapas da educação básica. Também, no art. 208, quando determina que o dever do Estado com a educação seria efetuado mediante garantia de: “(...) educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988, p.35). Princípios esses acolhidos, mais tarde, pela LDBEN/9394/96 (BRASIL, 1996a).

A inclusão da educação infantil no sistema educacional requer um considerável investimento e a articulação e o envolvimento de cada esfera de governo para fazer cumprir os preceitos legais. Entretanto, podemos perceber que a questão do investimento pode estar relacionada com dois aspectos que são destacados por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006): o primeiro refere-se aos impasses para equacionar o financiamento público da educação infantil de maneira adequada e, o segundo, com a ideia, que ainda persiste em muitos estados e municípios, de que creches e pré-escolas não precisam de profissionais qualificados e bem remunerados. Esses obstáculos precisam ser superados para que as metas quantitativas e qualitativas de acesso à educação infantil, principalmente em creches, sejam evidentemente alcançadas.

Mas, como já nos alertava Anísio Teixeira (1962, p.3), “a realidade, porém é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes”.

Além da morosidade com que se aplicam as leis, ainda convivemos com grandes injustiças sociais. Somos reconhecidos por muitos como: o “país dos contrastes”. E, nesse aspecto, o oferecimento da educação infantil na rede pública é demasiadamente diferente daquele realizado na rede particular, oferecido às crianças de famílias com maior poder econômico. Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), ao fazerem um levantamento sobre a qualidade da educação infantil brasileira, apresentam uma retrospectiva (entre 1996 e 2003) sobre o panorama das mobilizações da sociedade civil na busca do direito à educação das crianças pequenas, e sobre as novas propostas e diretrizes de funcionamento para esse nível de ensino.

As autoras chamam a atenção para vários aspectos, entre eles, enfatizamos: a) um dos critérios para avaliar a qualidade das escolas é o tipo de formação dos professores; b) na educação infantil, existe uma tendência em exigir maior formação para os professores que irão atuar com crianças maiores de quatro anos; c) as creches aparecem sempre em condições mais precárias; e d) em muitos estados e municípios, ainda persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados. Oliveira (2002, p.80) nos fala que: “(...) apenas quando segmentos da classe média foram procurar atendimento em creche para seus filhos é que essa instituição recebeu força de pressão suficiente para aprofundar a discussão de uma proposta verdadeiramente pedagógica”.

Nesse sentido, podemos observar, em diversos estudos realizados (KRAMER, 1995; MACHADO, 2002; CAMPOS, ROSEMBERG E FERREIRA, 2001; CAMPOS 2002; CAMPOS, FÜLLGRAF E WIGGERS, 2006), sobre a educação infantil no Brasil, que o seu atendimento é geralmente bastante diferenciado nas três instituições educacionais responsáveis pelo seu oferecimento: as particulares, as públicas e as chamadas “entidades conveniadas”- as instituições filantrópicas, sem fins lucrativos que recebem subsídios públicos, conforme art. 8º §1º, inciso I da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007), sendo que as primeiras, por questões óbvias, apresentam melhores condições estruturais, pedagógicas e contam com profissionais mais qualificados.

Machado (2002, p. 29) nos lembra, que, no Brasil, o entendimento da educação infantil, de acordo com o critério da faixa etária, tem levado ao atendimento segmentado, em instituições distintas. Essa situação é ainda mais contraditória do que parece. As instituições que atendem exclusivamente à Educação Infantil, de 0 a 3 anos

de idade, especialmente a maioria das públicas, estão, em relação à formação e valorização de seus profissionais, em discordância com a legislação.

Convém, ainda, lembrar que as obrigações do sistema educacional, determinadas pela Constituição Federal/88 (BRASIL, 1988) para a inclusão da creche e pré-escola na educação escolar básica, vão desde a coleta de dados estatísticos, legislação complementar, até as prioridades no planejamento e implementação de políticas educacionais, conforme enfatizam Campos, Rosemberg e Ferreira (2001, p. 20).

É preciso compreender que a ideia de infância não existiu sempre, e nem da mesma maneira, pois, como afirma Kramer (1995, p. 19): “ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade”, e é determinada historicamente pelas condições sociais em que se insere.

Nessa perspectiva, a importância atribuída à educação infantil depende do contexto sociopolítico atual e das relações de poder existentes entre os que participam de debates para a definição e aplicação de leis e políticas, em defesa da garantia dos direitos à educação da criança, desde a mais tenra idade.

Lembramos que a educação infantil, no Brasil, teve sua origem em iniciativas médicas e higienistas, com a finalidade de combater a mortalidade infantil, e, durante o período de 1930 a 1980, foi vinculada aos mais variados órgãos governamentais, ligados aos antigos Ministérios da Saúde, Justiça e Negócios Interiores e a Previdência e Assistência Social. Esse último criou, em 1945, a Legião Brasileira de Assistência – LBA, com apoio da Federação das Associações Comerciais e da Federação Nacional das Indústrias, conforme destaca Kramer (1995) e, desse modo, sem a intenção de educar.

Do ponto de vista que nos interessa aqui, precisamos fundamentalmente reconhecer dois aspectos importantes: a forma como nasce esse atendimento, e o quanto essa prática assistencialista, construída durante longa data, continua impregnada no interior das escolas de educação infantil. E aí, então, pensar sobre como esse segmento da educação tem sido colocado sempre em segundo plano e, em decorrência, refletir sobre os profissionais que nele atuam, e o quanto esse descuido pode comprometer a sua (re) constituição identitária. Reconhecemos, junto com Dubar (1997), a importância da formação para processo de constituição identitária no novo contexto da educação infantil, quando ele afirma que: “(...) o emprego condiciona a construção das

identidades profissionais, porque sofreu importantes mudanças, do trabalho e emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias para além do período escolar (p.14).

Diante dessas colocações, apresentamos, a seguir, o contexto de formação em que os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos - o curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009a).

1.2 Contextualizando o cenário da formação: PARFOR

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Ministério da Educação – MEC, instituída pelo Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009a).

O PARFOR foi organizado com a finalidade de oferecer gratuitamente a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, que atuam nas escolas públicas, sem formação adequada.

O Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), em seu art. 2º, apresenta como primeiro princípio desta Política de Formação: “(...) a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas”.

Os objetivos desta Política Pública, entre outros, são:

- Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- Promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

- Ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial.

Para atender à demanda existente, organizada pelos Fóruns Estaduais Permanentes (também criados pelo Decreto nº 6.755/09), o Plano propõe a articulação das ações em parceria com as Universidades e, em regime de colaboração, entre os entes federados - União, Estado e Municípios. O art. 10, do Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009a), atribui à CAPES a responsabilidade de incentivar a formação desses profissionais para atuar na Educação Básica, mediante o fomento a programas e concessão de bolsas de estudo.

Nesse sentido, a legislação, que fundamenta e regulamenta o PARFOR, tem a clara intenção de articular os sistemas de ensino e, com apoio técnico e financeiro dos seus respectivos órgãos, oferecer, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica, aos (as) professores (as) que atuam na educação pública, sem a formação adequada e exigida pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996a).

A articulação entre os entes federados, contando especialmente com as instituições públicas de ensino superior e deixando prescrito na letra da lei a atribuição e, principalmente, a competência de cada um dos envolvidos: MEC, CAPES, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Secretarias Estaduais, Municipais, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Instituição de Educação Superior - IES, evidentemente, em se tratando de profissionais em serviço, parece ser esse o meio mais apropriado para o alcance das metas, não só do PARFOR, mas das políticas públicas de formação adotadas em todo território nacional. E, sob esse aspecto, Gatti, Barreto e André (2011, p.14) nos lembram que: “cabe perguntar, (...) se elas [as políticas] traduzem uma posição de governo articulada com clareza de direção, com metas integradas e compreensivas, com balizas sobre onde se pretende chegar ou que processos e dinâmicas educacionais se pretendem desencadear”. Sem dúvida, esse claro entendimento das metas e o desenvolvimento de ações articuladas pelas esferas governamentais, são fundamentais para atingir o objetivo principal do PARFOR.

Para entender melhor o contexto de formação, considerando as condições de profissionalização e conseqüente (re) constituição identitária dos (as) estudantes do PARFOR, que fazem parte deste estudo, e que atuam na educação infantil, é preciso

considerar, primeiramente, os seguintes aspectos: 1º) as estudantes, em sua maioria, apesar de terem o curso de magistério, não são reconhecidas em seu município de atuação como “professoras”; e 2º) o curso de Pedagogia do PARFOR se destina aos professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB.

Sendo assim, o PARFOR, de fato, apresenta características mais ligadas à concepção de formação continuada, do que, propriamente de formação inicial. Entretanto, ao percebermos o paradoxo da situação de entrada e de permanência das profissionais das creches públicas nos sistemas de ensino municipais, entendemos que esta formação se configura, essencialmente, para os sujeitos de nossa pesquisa, como formação inicial de nível superior.

Talvez seja esta uma das contradições que se somam a tantas outras lembradas por Abdalla (2011, p.8), quando se refere ao movimento das políticas de formação e reformas educativas, nos alertando para:

(...) os múltiplos desafios e tensões que ainda estão mal resolvidos, tais como: as contradições postas pelas políticas de formação; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo das escolas públicas; a desvalorização profissional e a degradação do status da profissão, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos cada vez mais fragilizados; decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas, apesar de anunciarem que participam de uma gestão democrática.

As estudantes/professores (as), que participam do curso de Pedagogia do PARFOR, não são alheias aos desafios e tensões que ainda não foram superados pelo nosso sistema de ensino, como afirma a autora. Ao contrário, elas ainda passam por outras dificuldades e conflitos próprios do processo de implementação das políticas públicas de formação docente no Brasil, pela dificuldade histórica em articular e desburocratizar as ações nas três esferas governamentais.

E em tais circunstâncias que focamos nosso olhar: num grupo de profissionais que atua na educação infantil com crianças de até três anos de idade, em instituições públicas municipais da Baixada Santista e que participa do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL,

2009a), que se desenvolve em uma universidade comunitária: a Universidade Católica de Santos/UNISANTOS.

1.3 A política de formação e a profissionalização: dissonância entre o proposto e o efetivado

A formação inicial de professores da educação básica, de importância reconhecida entre pesquisadores da área da educação empenhados em buscar respostas para problemas localizados nas escolas brasileiras, é tema bastante investigado.

Nesse sentido, lembramos que as políticas de formação de professores, assim como a educação escolar, de um modo geral, tiveram sua origem em modelos estrangeiros e suas reformas fortemente marcadas pelas orientações e articulações dos organismos internacionais, interessados em adequar o sistema educacional às necessidades do mercado.

Os debates e as produções acadêmicas sobre a formação inicial dos professores estão sendo cada vez mais aprofundados devido à extensa pauta de desafios postos, atualmente, no meio educacional. E, neste sentido, a literatura crítica de diversos autores, como Nóvoa (1992, 1995, 1997, 1999), Gimeno Sacristán (1995, 1999), Dubar (1997, 2003), Kishimoto (1999), Imbernón (2001), Canário (2003, 2005), Tardif e Lessard (2005), Roldão (2005), Abdalla (2006, 2008, 2009a, 2009b, 2011, 2012a, 2012b), Placco (2007), Gatti, Barreto e André (2011), entre outros, têm contribuído para reflexões sobre a formação e a política de formação docente, assim como a respeito da constituição da identidade profissional dos docentes.

A LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), estabeleceu a formação em nível superior aos professores para atuar na educação básica, e admitiu, como formação mínima, a oferecida em nível médio (art. 62), para a educação infantil e as quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental, por um período transitório.

Nesta perspectiva, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR (BRASIL, 2009a) oferece, gratuitamente, cursos de graduação e licenciatura aos professores que atuam nas escolas públicas, sem formação adequada.

E é, nesse contexto de implementação de uma política pública federal para formação de professores em exercício, que nasceu o interesse em eleger os sujeitos da pesquisa, para compreender a (re) constituição de sua identidade profissional e as

necessidades e expectativas de formação que apresentam, tendo em vista as representações sociais que estes constroem a respeito do trabalho que desenvolvem e que vem sendo proposto pelas instâncias legais, e por pesquisadores que acompanham as tendências que decorrem do processo de mudança social.

Abdalla (2011) chama a atenção para dois aspectos importantes, quando vivenciamos reformas educativas: um, para existência de uma produção de sentidos e, outro, para a necessidade de se fazer uma avaliação sobre o que está implícito nessas reformas, considerando os significados atribuídos à formação e ao contexto em que ela foi produzida.

Procurar saber sobre a existência de uma produção de sentidos e sobre os significados atribuídos à formação das estudantes trabalhadoras, que chegam com necessidades e expectativas diferenciadas no curso de Pedagogia do PARFOR, leva-nos a pensar não só sobre a política de formação em questão, mas, sobretudo, a respeito da constituição identitária de profissionais para atuarem na educação infantil, inseridas no contexto de discussões sobre o processo de profissionalização da docência.

1.3.1 Profissionalização da docência na educação infantil

Sem a intenção de aprofundar ou debater os conceitos sobre o termo profissionalização, pontuaremos aqui algumas contribuições de autores que tratam dessa temática, para orientar a nossa reflexão a respeito do processo de profissionalização da docência para a educação infantil.

Em primeiro lugar queremos lembrar o que Imbernón (2001) nos fala a respeito do termo “profissão” e de suas derivações, como: profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Ao citar Popkewtiz (1990), ele nos alerta sobre a polissemia e complexidade dessas expressões. Lembra-nos da dificuldade em utilizar esses termos de maneira universal, esclarecendo que os significados atribuídos a cada um deles são diferentes em cada país, ou cultura, e sofrem modificações de acordo com sua evolução social. Por fim, o autor conclui que “o conceito de **profissão** não é neutro, nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto” (IMBERNÓN, 2001, p. 27 e 28).

E, essa legitimação dada pelo contexto social e que influencia a prática pedagógica, nos parece ser de grande importância para os sujeitos de nosso estudo. Como já vimos pela forma como foram e, ainda estão sendo admitidos na função, eles sofrem os resquícios de um trabalho desenvolvido inicialmente sem a preocupação com uma formação específica para atendimento educacional e, por isso, historicamente reconhecido mais como uma ocupação do que propriamente uma “profissão”.

O termo **profissionalidade** de origem italiana foi introduzido no Brasil, segundo Lüdke e Boing (2004), pela influência francesa que considera a noção de *profissionalidade* associada ao conceito de competência. Os autores, de acordo com Bourdoncle (1991), nos falam que o termo *profissionalidade* “está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.173).

Nesse sentido, pensamos a profissionalidade das estudantes/professoras de nossa pesquisa que buscam a qualificação profissional no curso de Pedagogia do PARFOR, para possivelmente atender não só a exigência de formação, mas, sobretudo, para apreender um conjunto de atributos, como nos diz Roldão (2005), que diferencie sua profissão das demais.

Núñez e Ramalho (2008) nos falam que a *profissionalidade* refere-se a uma dimensão do conceito de **profissionalização**. Para eles, o processo de *profissionalização* apresenta dois aspectos: um interno, denominado *profissionalidade*, e outro externo *profissionalismo*. A *profissionalidade*, relacionada com a atividade profissional propriamente dita, também expressa o conhecimento, os saberes, as competências necessárias para o desempenho das atividades docentes. Já o *profissionalismo* expressa a questão ética dos valores e normas, e das relações estabelecidas entre o grupo de profissionais com outros grupos; pautado na reivindicação de um *status* próprio de uma profissão, com o propósito de ter, como direito, o desenvolvimento da atividade profissional, com o devido reconhecimento de sua importância. Segundo os autores, as dimensões da *profissionalização* (profissionalidade e profissionalismo) se articulam mutuamente, em um processo dialético de construção da identidade e do desenvolvimento profissionais.

Dessa forma, o processo de profissionalização docente das estudantes/professoras deste estudo tem importância reconhecida para a compreensão de

sua (re) constituição identitária e, nesse processo, a formação oferecida pelo PARFOR assume um lugar bastante especial.

Gatti, Barreto e André (2011, p.89), ao falar das políticas de formação inicial de professores, reconhece que “a formação inicial tem uma importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade”.

Sabemos que as políticas de formação inicial e/ou continuada estão diretamente relacionadas com as políticas educacionais e, estas, com a forma de conceber o papel da escola no contexto social em cada momento histórico.

No amplo debate sobre o desenvolvimento da profissionalidade e profissionalização, a maioria dos autores concorda que o caminho para a definição da profissão docente, e do seu reconhecimento social, é consideravelmente complicado e extenso.

Nesse sentido, temos uma preocupação ainda maior com as profissionais, sujeitos de nossa pesquisa, que estão construindo sua profissionalidade e profissionalismo docente, no contexto delicado e cheio de desafios da educação infantil.

A forma como a educação infantil, especialmente a destinada às crianças menores de quatro anos, vem sendo oferecida nas creches pelo poder público, revela o distanciamento entre o que se propõe a fazer para a melhoria da qualidade desses serviços, e a realidade que se apresenta, configurando-se em uma das grandes preocupações para a política de formação de professores para a educação infantil, e, neste caso, mais especificamente, para o PARFOR. E, isso, a despeito de todos os documentos publicados pelo MEC/Brasil, como: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995); “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à Educação” (BRASIL, 2006a); “Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a); “Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b); “Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006b); “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que orientam e indicam caminhos para reorganizar esse nível de ensino.

Também, é preciso ressaltar que muitos pesquisadores brasileiros (CAMPOS, 1994, 2002; KRAMER 1995, 2002; KUHLMANN Jr., 1998, 2005; KISHIMOTO, 1999; MACHADO, 2000, 2002; entre outros), preocupados com essa realidade, vêm contribuindo com importantes reflexões para repensar a educação infantil.

Os documentos legais citados subsidiam a organização de políticas de formação, elaboração de propostas pedagógicas, funcionamento das instituições, no que se referem às questões de infraestrutura de seus espaços e à formação profissional específica. Mesmo, assim, ainda encontramos um verdadeiro impasse nas questões relacionadas à integração dos (as) profissionais da educação infantil ao sistema de ensino.

A inclusão das crianças de zero a cinco anos de idade no sistema de ensino brasileiro, exigiu/exige uma série de medidas e políticas públicas bem delineadas, que permitam a ampliação do ingresso e o atendimento com respeito às características e necessidades dessa faixa etária. Não se faz mudança de fato sem a clara definição de responsabilidades, a vinculação de recursos e, evidentemente, a consciência política da necessidade desses valorosos investimentos.

E, é por isso, que precisamos reconhecer que a legislação, com forte tendência à municipalização, e com a clara responsabilização dos gestores públicos municipais no tocante ao seu oferecimento, deixou uma lacuna em relação ao financiamento da educação infantil. Os municípios com poucos recursos vinculados para manter e ampliar a educação infantil, especialmente a oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade, permaneceram e permanecem funcionando de forma precária, comprometendo a qualidade dos serviços prestados, a ampliação e a conseqüente mudança de olhar para esse importante nível de ensino.

Para Macêdo e Dias (2011, p.181), a determinação do regime de colaboração “deve ser mais bem especificada/regulamentada, no que se refere à responsabilidade que compete a cada esfera de governo, pois os gestores municipais têm sido sobrecarregados com as demandas da população (...)”. Muito embora a implementação da lei n. 11.494/07 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007), em substituição à lei n. 9424/96 do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental-FUNDEF (BRASIL, 1996b), tenha representado um avanço para a educação infantil, os recursos financeiros destinados a este nível de ensino, mesmo com o regime de colaboração entre os entes federados, estabelecido pela Constituição Federal (BRASIL,

1988), ainda são insuficientes. Isso parece ocorrer dada à proporção da demanda existente para ampliação do acesso e da necessidade de melhorias no atendimento.

Nesse sentido, falar em melhorias pressupõe pensar não só nas condições materiais, que envolvem a organização dos espaços e tempos para o cumprimento da finalidade maior da educação infantil, que é “cuidar e educar” a criança pequena, mas, sobretudo, na formação e valorização de seus professores.

É nesse contexto de formação exigida e existente nas creches públicas municipais da Baixada Santista, que localizamos as preocupações deste estudo ligado às questões que decorrem de um processo inicial de profissionalidade e profissionalização de uma identidade profissional em construção.

Nossos estudos têm mostrado que as condições para a construção da profissão dos professores da educação infantil e da sua identidade profissional são reveladas, inicialmente, pela situação funcional em que estão submetidos e pelas denominações profissionais a eles atribuídas.

Observamos, a partir de um levantamento feito sobre a situação funcional dos (as) profissionais, que atuam na educação infantil em creches públicas nos municípios da Baixada Santista, que o ingresso na função e as alterações legais para transformação de cargos, com diferentes políticas e subterfúgios, comprometem, ainda mais, a política de atendimento da educação infantil nas creches.

Nossa intenção não foi fazer um estudo comparativo, nem uma análise mais detalhada sobre a forma como cada município tem lidado com essa questão, mas apenas sinalizar que a diversidade de políticas e subterfúgios adotados compromete ainda mais essa situação, já tão complexa e delicada para a constituição identitária do profissional da educação infantil.

Dos nove municípios da região, três situações ilustram bem a diversidade de políticas adotadas, conforme demonstrado no Quadro a seguir:

QUADRO 1 – Mudanças na denominação e situação funcional das profissionais que atuam na Educação Infantil em três municípios da Região da Baixada Santista

MUNICÍPIO DE SANTOS	
<i>Situação anterior</i>	<i>Situação atual</i>
1º Concurso público: exigência curso técnico nível médio. 2º Concurso público: Exigência curso de magistério em nível médio	L. C. nº 702/10 – Transforma as Monitoras em Educadora de Desenvolvimento Infantil - EDI. Professor de Educação Infantil
MUNICÍPIO DE CUBATÃO	
Situação anterior	Situação atual
1º Concurso público: exigência curso de magistério em nível médio 2º Concurso público: exigência curso de magistério em nível médio	Transformação da denominação “Pajem” para Professor de Desenvolvimento Inicial. Professor de Educação Infantil
MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE	
Situação anterior	Situação atual
Concurso público para Berçaristas:- curso técnico nível médio; Concurso público para Atendentes em 2007, exigência curso de Magistério.	L. C. nº. 358/03- Transforma as Berçaristas em Atendentes. L. C. nº. 519/08 - Segmenta as Atendentes em: Atendente I e II. L.C. nº. 617/11 – inclui as Atendentes II, no Plano de Carreira dos Trabalhadores em educação.

Fonte: Secundária, obtida por meio de profissionais que trabalham nas secretarias municipais de educação e disponibilizaram as informações e legislações por *e-mails* e contatos telefônicos. (ANEXOS 1, 2, 3, p. 166-169).

O **município de Santos**, recentemente, aprovou a **Lei Complementar nº 702/10** (SANTOS, 2010), que passa a denominar as antigas Monitoras “Educador de Desenvolvimento Infantil”, cargo este em extinção. E realizou concurso público para o ingresso de Professor de Educação Infantil.

No **município de Praia Grande**, no ano de 2003, o cargo de 230 Berçaristas passou a ser denominado “Atendentes de Educação”, por meio da Lei Complementar nº. 358, de 09 de abril de 2003 (PRAIA GRANDE, 2003). E, em 2007, abriu concurso público de ingresso para o mesmo cargo, tendo como exigência o curso de magistério em nível médio. Em 2008, o cargo de “Atendente de Educação” foi segmentado em: “Atendente de Educação I e II” pela Lei Complementar nº. 519, de 20 de outubro de 2008 (PRAIA GRANDE, 2008). As “Atendentes I”, que não possuíam a formação mínima exigida, ficaram com função/atribuição de “cuidar” das crianças até 3 anos de idade, em atividades de higiene, e as “Atendentes de Educação II” passaram a receber diferença salarial, tendo a atribuição de “recrear”, executando o planejamento elaborado

por um Assistente Técnico Pedagógico. Em 2011, após reivindicações e debates, as “Atendentes II” foram incluídas no Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação (PRAIA GRANDE, 2011).

O **município de Cubatão** apresenta uma situação atípica. Em 2002, realizou concurso público para o ingresso ao cargo de “Auxiliar I - Pajem”, exigindo em edital a formação em magistério ou curso médio normal. Desde então, o grupo de profissionais vem reivindicando reconhecimento e a modificação da denominação de “Pajem”, alegando que o requisito para participação do concurso foi o mesmo exigido ao exercício do magistério na educação infantil de 4 a 6 anos, e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Depois de longos debates, em 2004, houve uma iniciativa do governo municipal para a alteração desse cargo, mas, em seguida, sofreu uma Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADIN, e as profissionais (esse grupo é composto só de mulheres) retornaram ao cargo de origem. Em 2009, houve outra ação do governo municipal para alterar a denominação do cargo/função “Auxiliar I – Pajem” para “Professor de Desenvolvimento Inicial” – PDIs, conforme Lei Complementar nº 059/09 (CUBATÃO, 2009), e integrar o quadro do Magistério Público Municipal, conforme Portaria nº 0043, de janeiro de 2010 (CUBATÃO, 2010). Essa transposição de cargo e inclusão no quadro do Magistério Público sofre novamente uma ADIN e aguarda decisão final.

O cenário tumultuado e cheio de contradições representa um grande impasse em vários municípios. Ao mesmo tempo em que o nosso ordenamento jurídico não permite a transposição de cargos, muitos municípios brasileiros continuaram abrindo concurso público, sem atentar ao cumprimento da legislação educacional no que se refere à contratação de professores para atuar na educação infantil. Agora, demonstram dificuldades para realizar uma reorganização administrativa das atividades públicas dos (as) servidores (as)/profissionais, que atuam com crianças de zero a três anos de idade, contribuindo para que a visão ainda equivocada deste atendimento permaneça inalterada, e, sobretudo, trazendo sérias implicações para a integração dos profissionais da educação infantil aos sistemas de ensino⁴.

⁴ As informações apresentadas podem representar a realidade de atendimento à educação infantil nas creches públicas em praticamente todo território nacional. Os Pareceres 07/2011 (ANEXO 4, p.170-180) e 08/2011 (BRASIL, 2011b) (ANEXO 5, p.181-186), aprovados pelo CNE, aguardam homologação Ministerial, e tratam da inclusão dos profissionais da educação infantil, na carreira do magistério da educação básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB, e da admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de educação infantil, respectivamente.

Até aqui, já observamos importantes implicações para a constituição da identidade desses (as) profissionais. As diversas denominações atribuídas (pajens, recreadores, auxiliares, monitores, atendentes, educadores etc.) e os entraves para resolver toda a situação posta, apontada anteriormente e agravada pelo posicionamento diferenciado em cada municipalidade, vêm colocando esse profissional em um *status* diferente dentro da carreira do magistério. Esse cenário vem contribuindo para o desestímulo e a precarização da profissão, e dificulta, ainda mais, a mudança de paradigma de uma concepção de educação infantil assistencialista para uma concepção educacional, interferindo para que essa passagem alcance o patamar de uma nova “identidade de ofício”, conforme destaca Dubar (1997):

A construção de uma identidade de ofício pressupõe uma forma de transação subjetiva que permite a autoconfirmação regular da sua evolução, concebida como o domínio progressivo de uma especialidade sempre mais ou menos vivida como uma arte. Mas pressupõe também confirmações objetivas por uma comunidade profissional dotada dos seus próprios instrumentos de legitimidade. (p.202-203)

Pensando nessas transações (subjetivas e objetivas) para a construção de uma *identidade de ofício* (aqui entendida como a identidade profissional) dos professores de educação infantil, recorreremos à Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978, 2010, 2011), e às contribuições de Dubar (1997, 2003), para tentar compreender questões que interferem na (re) constituição de (novas) formas identitárias desse campo profissional. Apresentamos no próximo capítulo as questões teóricas que fundamentaram nossas reflexões.

CAPÍTULO II

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

(...) um campo que tanto nos enquadra no mundo como nos abre para ele, que nos ajuda a ler o real com precisão e ao mesmo tempo nos liberta para desconsiderá-lo, de modo que a imaginação humana possa voar e nesse vôo buscar sonhos e redefinir projetos. Neste vasto campo estão as estórias humanas, as muitas narrativas e práticas desenvolvidas por homens e mulheres sobre o que percebem, veem e sentem, sobre suas dores e suas esperanças, sobre os valores e ideias que querem sustentar e transmitir. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 174)

Ajudar a ler o real, entender a maneira como as coisas são percebidas, sentidas e transmitidas, é ter a possibilidade de entender melhor o funcionamento do mundo e a forma como as pessoas são constituídas.

Nesse sentido, privilegiar um *campo* que nos liberta e pode nos levar a voar e buscar novos sonhos e redefinir projetos, como afirma Jovchelovitch (2011), e que é capaz de nos conduzir e orientar sobre questões epistemológicas e metodológicas de nosso trabalho, é vislumbrar a possibilidade ter mais esperança sobre o futuro da educação das nossas crianças.

Assim, buscamos neste capítulo enfatizar alguns aspectos da Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (1978), relacionados ao campo da atividade simbólica humana, como indica a autora que escolhemos para iniciar nosso breve estudo.

Nesta perspectiva, primeiro, destacamos a tríade conceitual da TRS: *informação, campo de representação e/ou imagem e atitude* -, assim como os processos de *objetivação* e de *ancoragem*. Também, levantamos alguns elementos da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1996).

E, em seguida, apresentamos algumas reflexões sobre os conceitos de identidade pessoal, social e profissional, na perspectiva de Dubar (1997) e, com algumas contribuições de Deschamps e Moliner (2009).

2.1- A Teoria das Representações Sociais/TRS

A obra clássica de Serge Moscovici “La Psicanalyse: son image et son public” (1961) objetivou “descrever como a psicanálise se inseriu na sociedade francesa”, conforme anuncia Moscovici (1978, p.36). Após ultrapassar meio século de publicação (1961), continua sendo fonte de inspiração para as mais variadas pesquisas relacionadas às diversas áreas (psicologia social, saúde, educação, sociologia, psicologia, antropologia, entre outras) e interpretada como uma “grande teoria”, lembrando a referência de Doise (2011), ou como prefere Jodelet (2011), uma “bela invenção”. Enfim, seja pelo seu ineditismo, em propor a transformação do foco da psicologia social, ou pela originalidade, em introduzir o conceito ou fenômeno da teoria das representações sociais, permanece atual e instigante. Segundo Jodelet (2011, p.216), a originalidade da teoria “foi de conferir às representações uma força dinâmica, um papel na comunicação”.

Em seu estudo sobre penetração da psicanálise na sociedade francesa, Moscovici (1978) fez uma importante descoberta sobre dois sistemas cognitivos, que operam na formação das representações sociais: o *operacional* (que faz associações, inclusões, discriminações, deduções) e o *normativo* (que organiza, verifica, seleciona regras), sendo este último uma espécie de metassistema que controla o primeiro.

Esse modelo permitiu a distinção entre as três modalidades de comunicação praticadas pela imprensa naquela época: difusão, propagação e propaganda, e que eram/são para Moscovici (1978), dimensões das representações relacionadas à edificação das condutas. A *difusão* era feita pela imprensa de grande circulação e seus autores recebiam a informação de outros especialistas, sendo eles receptores como seus leitores, tendo como objetivo adaptar o conteúdo da informação ao interesse do seu público. A *propagação* era feita por membros de um grupo com crenças e valores bem definidos e interessados em propagar. Já a *propaganda* se inseria nas relações sociais conflituosas, transmitindo visões de mundo contrárias.

Doise (2011) nos lembra que, para Moscovici (1978), os três sistemas distintos de comunicação: *difusão*, *propagação* e *propaganda*, mesmo tendo se modificado, ao longo do tempo, mas por manterem suas particularidades na estrutura de suas mensagens, e nos vínculos entre emissor e receptor, podem ser aproximados dos termos:

opinião, atitude e estereótipo. A propaganda correlaciona-se com os estereótipos, a propagação com a formação das atitudes e a difusão com as opiniões.

O entendimento dessa concepção suscita alguns questionamentos sobre a forma como esses sistemas de comunicação têm divulgado o novo papel da educação infantil no sistema de ensino brasileiro. Considerando como nos fala Moscovici (1978), que o sistema de difusão sendo um produto do diálogo social e, portanto, um ambiente de circulação de opiniões, constitui-se em um veículo das representações sociais.

Como podemos ver, os postulados da TRS (MOSCOVICI, 1978) nos abrem vários caminhos para a análise do pensamento e atitude das pessoas nos diversos campos da ação humana.

Jovchelovitch (2011), ao fazer um estudo recente sobre os 50 anos da obra seminal de Moscovici, publicada em 1961, revisada e republicada em 1976, lembra-nos que algumas questões relacionadas ao problema central continuam fazendo parte de grandes preocupações contemporâneas: “como o saber envolve à medida que se move e é apropriado por diferentes atores sociais? Quais as relações entre ciência e senso comum, ou entre diferentes tipos de saber?” (p.160)

A mesma autora destaca a importante vinculação que Moscovici (1978) estabelece entre a teoria das representações sociais e a vida cotidiana, e nos faz pensar sobre a forma como os atores sociais constroem e dão sentido às suas experiências do dia a dia e, assim, produzem histórias.

Nesse sentido, ela indaga:

Quais são as verdades que podemos extrair das interações locais, das ordens simbólicas que se fundam nas pequenas solidariedades, nas vozes quase invisíveis do trauma, do conflito, das situações de trabalho, das relações básicas que formam a microesfera do cotidiano? Como essas verdades articulam as grandes questões sociais, e definem o campo dos discursos e representações que cada sociedade reconhece como seu? (JOVCHELOVITCH, 2011, p.161)

Tais indagações, estreitamente ligadas às questões conceituais elaboradas por Moscovici (1978), nos remetem a aspectos que permeiam o tema central de nossa pesquisa, e nos fazem pensar sobre a atribuição de sentido/significado que os nossos sujeitos dão à sua prática pedagógica. Nesse caso, uma prática construída até o momento de entrada na universidade, por saberes experienciais, carregados de histórias singulares estabelecidas no ambiente de trabalho, e mediadas por processos maiores

como: a legislação educacional nacional e os processos contraditórios para sua regulamentação; as políticas educacionais de formação de professores; as concepções teóricas acerca da educação infantil, entre outros.

Como, então, essas questões, vividas na microesfera do cotidiano das escolas de educação infantil, por seus atores, estão sendo percebidas pelo campo social macro? Quem tem influência para comunicá-las? E de que forma o fazem? Com que intensidade e interesses?

Nesse sentido, lembramos que as mudanças ocorridas, na política de atendimento à criança pequena para a sua inclusão no sistema educacional brasileiro, abriram as portas para o reconhecimento do seu direito à educação escolar, que até então vinha sendo atendida em instituições assistenciais e com outros objetivos. Mas, o que aconteceu com a visão que as manteve durante tantos anos sobre foco exclusivo do “cuidado” e da “proteção”?

Sabemos, junto com Jodelet (2005), que a legislação não modifica facilmente as barreiras simbólicas (as representações sociais construídas ao longo dos anos, por profissionais, familiares e comunidades). E, falando especificamente de nosso caso, ela (a legislação que insere a educação infantil na educação básica) encontra “barreiras reais” para adequar-se ao sistema de ensino, reforçando, ainda mais, as “barreiras simbólicas” (representações sociais) existentes.

Moscovici (2010, p. 49) utiliza o termo “social”, para distinguir a TRS do conceito de representações coletivas proposto por Durkheim, e explica que as representações sociais “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”. Ele nos fala que “também não é um conceito primitivo, como o são os mitos, mas as representações sociais são fruto da modernidade por terem um caráter dinâmico e gerado dentro de uma sociedade moderna que tem como característica a profissionalização” (MOSCOVICI, 1978, p. 43).

Para Moscovici (1978), a construção de uma representação social ocorre quando várias condições se reúnem. Primeiro, a informação sobre um objeto precisa ser dispersa, e, em seguida, é preciso que um grupo se focalize num determinado ponto desse objeto. O interesse do grupo num aspecto particular do objeto dependerá da posição que esse grupo ocupa na sociedade e de seus desejos e valores.

As representações, que nos interessam para este estudo, são aquelas que dizem respeito à superação do *paradigma assistencialista* de atendimento às crianças da educação infantil, a partir das contribuições teóricas que fundamentam nossos textos legais, e justificam a formação especializada do seu profissional, e a consequente reivindicação de sua constituição identitária. Como diriam Deschamps e Moliner (2009, p.132): “uma representação pode ser para um grupo um meio de afirmar suas particularidades e diferenças”.

Mas, ao falarmos de mudanças paradigmáticas e nas representações sociais dos sujeitos de nosso estudo, precisamos reconhecer que estes são, assim como o grupo com o qual eles trabalham (crianças pequenas, que não falam, não reclamam, não possuem ainda uma influência social), uma minoria que precisa exercer sua influência sobre a maioria.

Diante disso, recorreremos, mais uma vez, a Moscovici (2011), para pensar a sua tese, sobre a Psicologia das Minorias Ativas, fundamentada na teoria genética e da inovação, e que parte do pressuposto de que a mudança pode vir de baixo, pela influência de uma “minoria ativa”. Para ele, a minoria influencia a maioria por seu estilo de comportamento, ou seja, “o poder da minoria é influenciar e transformar a maioria mediante um comportamento consistente que acaba criando conflito e dúvida entre os membros da maioria, conduzindo-os a examinar e re-avaliar sua própria postura, cognitiva e, por conseguinte, valorativa” (MOSCOVICI, 2011, p.9).

Parece-nos importante perceber se o grupo de pesquisados exerce ou intenciona exercer algum tipo de influência sobre o grupo majoritário, ou seja, sobre os outros profissionais da educação, os órgãos gestores e, sobretudo, a comunidade escolar.

O modelo estrutural, proposto por Moscovici (1978), introduz três dimensões à representação social para explicar a maneira como ela é organizada nos diferentes grupos e culturas. Estas dimensões - a *informação*, o *campo de representação e/ou imagem* e a *atitude* - serão apresentadas a seguir.

2.1.1 - Da tríade conceitual

A *informação* é a primeira dimensão da representação social, e diz respeito à forma como o conhecimento sobre um determinado objeto ou pessoa é organizado e discriminado. Essa organização das informações varia de acordo com o contexto em que

elas são produzidas, os meios pelos quais são obtidas, e a intensidade e qualidade dos elementos que as compõem.

O *campo de representação* nos remete à *imagem* de um conteúdo, de um modelo social, num determinado contexto. Como destaca o autor, essa dimensão se caracteriza pela “unidade hierarquizada de elementos” (MOSCOVICI, 1978, p.69), levando à integração de tensões internas que emergem entre percepções e conceitos.

Também Jesuíno (2011), ao discutir o campo de representação, reforça que, dado ao seu caráter dinâmico, essa dimensão, pode criar novas estruturas de pensamento.

Para Moscovici (1978), das três dimensões, a *atitude* é a mais frequente e possivelmente primordial para a construção de uma representação. Pois, para ele, uma pessoa só se informa e representa alguma coisa depois de ter adotado uma posição, uma atitude frente ao novo objeto ou conceito que se apresenta.

Essa dimensão – a *atitude* - comporta três elementos básicos: o cognitivo, afetivo e comportamental, e, como nos lembra Jesuíno (2011), estes elementos permitem reconhecer os sujeitos ou grupos que os produzem. Mas, este autor ainda destaca que, “na verdade, nem todos têm a mesma informação, ou seja, os mesmos conhecimentos básicos sobre um tema” (p. 36).

Dessa forma, como acrescenta o autor “nem todos poderão ter a mesma **atitude** (grifos nossos) seja ela de neutralidade, de aceitação ou rejeição – e serão esses diferentes níveis de crenças e atitudes que poderão contribuir para uma imagem redutora, estereotipada, do objeto intencionado” (JESUÍNO, 2011, p. 36); e, portanto, para a aceitação e promoção do novo status social que se pretende alcançar para a educação infantil.

Nesse caso, presumimos que as informações ou conhecimentos básicos, veiculados sobre a importância do papel da educação infantil (de zero a três anos) e da formação dos profissionais que nela atuam, sejam insuficientes e contribuam para que a “imagem” reduzida da educação infantil permaneça.

Essa questão nos permite perceber como a educação infantil está sendo tratada pelo poder público, pelas instituições de formação e pelas próprias escolas. E, dessa forma, refletir sobre a importância atribuída a essa etapa da educação básica. E questionar sobre a maneira como se tem lidado com o “novo conhecimento” produzido e propagado pelos documentos legais publicados nos últimos anos. Qual o papel e a

função da educação infantil para crianças de zero a três anos, nas creches públicas municipais brasileiras? E, por fim, o que tem sido feito, tanto nas instituições, quanto nas agências formadoras, com os conhecimentos produzidos pelos profissionais no interior dessas escolas?

Explicitando um pouco mais sobre esse complexo fenômeno das representações sociais, discutiremos brevemente, a seguir, a respeito de dois processos maiores responsáveis pela transformação de um conhecimento em uma representação.

2.1.2 Dos processos de objetivação e ancoragem

Moscovici (1978) reconhece que “não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais” (p.60). É preciso, para isso, ativar “dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas” (p.60).

Para ele, a construção de uma representação social passa por dois processos cognitivos essenciais: a *ancoragem*, que é o processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referência comum, que lhes permite apreender o objeto social, geralmente de domínio familiar, ou seja, num conjunto de conhecimentos e de valores preexistentes; e a *objetivação* que une a ideia de não familiar com a da realidade e reproduz um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 1978; 2010).

Conforme suas próprias palavras:

O primeiro mecanismo tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar (...). O objetivo do segundo mecanismo é *objetivá-los*, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. (MOSCOVICI, 1978, p.60-61)

Sendo assim, uma representação social é um código de interpretação no qual se ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto. É um processo complexo que leva a transformações nas representações já existentes, conforme destaca Moscovici (1978).

Vala (2006) nos lembra de que Moscovici, ao analisar o processo de objetivação do seu estudo sobre a representação social da psicanálise, considerou as três etapas para o seu desenvolvimento: construção seletiva; esquematização; e naturalização.

Na construção seletiva, as informações sobre o objeto de uma representação são reduzidas, simplificadas, ou seja, apenas parte da informação disponível é utilizada. A esquematização corresponde à organização dos elementos de “forma a constituírem um padrão de relações estruturadas” (VALA, 2006, p. 466). E, por fim, a naturalização, que corresponde à materialidade das ideias, das percepções e conceitos que, anteriormente, se encontravam retidas no esquema figurativo de seleção e esquematização. Parece que, nesta última etapa, aquilo que se tornou natural, é conservado, mantido, e, por vezes, inquestionável.

Nesse sentido, buscaremos, junto com Moscovici (1978), compreender qual a imagem de professor que está sendo *ancorada* pelo grupo de profissionais estudados e que aspectos específicos das informações circuladas sobre a perspectiva dessa nova profissionalização foram/estão de fato sendo comunicados, percebidos e naturalizados.

Sá (2001, p. 8) nos lembra, também, que a TRS de Moscovici (1978) apresenta vários desdobramentos sendo três correntes teóricas mais conhecidas: as de perspectiva etnográfica, sociológica e estrutural.

A primeira corrente, associada a uma perspectiva etnográfica, de abordagem processual é inspirada por Denise Jodelet. A segunda, com uma perspectiva mais sociológica, a abordagem societal, liderada por Willem Doise e identificada como a da Escola de Genebra. A terceira abordagem, a estrutural, liderada por Jean-Claude Abric, conhecida como a Escola do Midi. Para nosso estudo, nos deteremos sobre esta última abordagem que desenvolveu a Teoria do Núcleo Central – TNC.

A TNC enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações e será utilizada para a organização da técnica da associação livre de palavras ou evocação livre, presente em nosso instrumento de pesquisa inicial, brevemente abordada a seguir.

2.2 Uma Teoria Complementar: a Teoria do Núcleo Central de ABRIC

A Teoria do Núcleo Central – TNC, proposta pela primeira vez por Jean-Claude Abric (1996), em sua tese de doutorado, apresenta como ideia principal: a de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central composto de alguns elementos estruturais que lhe dão significação, sendo considerada, portanto, uma teoria complementar à Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978).

A abordagem estrutural da teoria do núcleo central apresenta três ideias centrais: 1^a as representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados; 2^a é constituída de um sistema central e um periférico; e 3^a é preciso identificar em uma representação social os elementos centrais que a compõem e que lhes dão significação e regem sua evolução e transformação (ABRIC, 1996, p.10).

De acordo com Sá (1998, 2001), a TNC, de Abric, recebeu importantes proposições metodológicas de Pascal Moliner para a identificação do núcleo central das representações sociais.

Sá (1996) comenta que Abric considera o *núcleo central* como um desdobramento teórico da noção de núcleo figurativo proposto por Moscovici. E que Moliner utiliza-se do processo de constituição desse núcleo para explicar a natureza simbólica que une a representação ao objeto, e atribui às *cognições centrais* quatro propriedades: valor simbólico; poder associativo; saliência; e forte conexidade na estrutura. Para Moliner, segundo Sá (1996), as duas primeiras são propriedades qualitativas e referem-se à Teoria das Representações, e as duas últimas são consequências das primeiras e apresentam um caráter quantitativo.

Nesse sentido, o autor propõe uma classificação dos métodos de pesquisa do núcleo central em dois grupos: 1^o métodos de levantamento - que permitem a formulação de hipóteses sobre o núcleo central, a partir da saliência e conexidade dos possíveis elementos que o constituem; e 2^o métodos de identificação - que correspondem às cognições sobre os elementos que compõem o núcleo central, a partir do seu valor simbólico e associativo (MOLINER *apud* SÁ, 1996, p.114).

A técnica de associação ou evocação livre é considerada por Abric (1996) como um procedimento maior que consiste em pedir aos sujeitos que escrevam palavras ou expressões, que lhes venham imediatamente à memória sobre um termo ou palavra indutora apresentada pelo pesquisador (Sá, 1996, p.115). A proposta, “(...) além de combinar a frequência de emissão das palavras e/ou expressões com ordem em que estas são evocadas” (p. 116), busca “criar um conjunto de categorias, organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre o papel organizador das representações” (ABRIC *apud* SÁ, 1996, p.116).

É com esse intuito que utilizaremos a contribuição dessa abordagem, desejando uma aproximação do conteúdo das representações sociais dos estudantes, que trabalham na educação infantil sobre a sua formação e profissionalização.

Essas representações podem sugerir como vem sendo processada a dinâmica dos movimentos identitários sobre a constituição profissional desses sujeitos. E é sobre esse processo de constituição da identidade profissional que traremos, nos itens a seguir, alguns elementos para subsidiar nossas observações, a partir das contribuições de Moscovici (1978), Gimeno Sacristán (1995), Dubar (1997), Nóvoa (1999), Abdalla (2006), Placco (2007) e Deschamps e Moliner (2009).

2.3 A (re) constituição da identidade profissional dos (as) estudantes/professores (as)

O estudo sobre a identidade sempre despertou grande interesse e ocupou um lugar de destaque nas diversas áreas das ciências humanas. A noção de indivíduo e a compreensão sobre os constantes conflitos éticos, religiosos e políticos, que se arrastam e se intensificam ao longo da história das sociedades, bem como as rápidas e constantes mudanças tecnológicas e sociais, levam-nos a crer que este interesse e destaque pelo estudo das identidades individuais, sociais e profissionais têm aumentado cada vez mais.

Como vimos, junto com Moscovici (1978), o complexo processo de construção das representações sobre o mundo social é influenciado por diversos saberes e crenças que são partilhados pelos grupos, em diferentes situações comunicacionais, com diferentes enfoques, interesses e percepções e são, de certa forma, mais relevantes para a constituição das identidades do que a própria realidade que se traduz.

Trazemos as contribuições de Dubar (1997), para pensar sobre o conflituoso processo de (re) constituição identitária dos sujeitos de nossa pesquisa. Nosso autor de referência enfatiza em seus estudos a importância que o aspecto profissional representa para a constituição identitária dos indivíduos.

Dubar (1997), em sua análise aprofundada sobre os desafios para inovação da formação de operários de grandes empresas, que estavam passando por rápidas transformações no início dos anos 60 e final dos anos 80, explorou três domínios: o mundo vivido do **trabalho**, a trajetória socioprofissional; os movimentos de **emprego**; e a relação com a **formação**, e os utilizou para interpretar questões sobre a identidade profissional em ambientes problemáticos de intensas mudanças.

Assim, como os operários das empresas, os sujeitos de nossa pesquisa também se encontram implicados com as mudanças institucionais, e instigados a procurarem novas formas de atender aos apelos de uma profissionalização, que se constrói aos poucos, com intensas lutas pelo reconhecimento e valorização dos profissionais que atendem crianças em creches públicas.

As experiências vividas no trabalho e as relações conflituosas, estabelecidas no interior das instituições, *provocam* crises identitárias que são retratadas nas falas dos (as) profissionais, que atuam na educação infantil.

Nesse sentido, concordamos com Placco (2007), quando, ao refletir sobre a construção profissional, questiona:

(...) que atribuições da instituição ‘educação’ e ou organização ‘escola’ são geradoras de movimentos identitários e por quê? O que esses movimentos provocam na forma como o futuro professor se narra (identidade para si) e na forma como é narrado (identidade pelo outro)? Como esses atos de atribuição e pertença, via processo de identificação, se articulam desarticulam na configuração de sua identidade profissional? (p.64)

Tais preocupações são ainda mais delicadas no contexto institucional em que os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos, como já discutimos no primeiro capítulo; pois, além das atribuições de cargo e função, eles parecem que ainda são identificados como cuidadores e não educadores.

Entender que essa dinâmica de trabalho interfere na *constituição da identidade docente* das estudantes, que atuam na educação infantil, e que os espaços formativos, sobretudo, o do curso de Pedagogia do PARFOR, têm um papel fundamental a desempenhar. É, sem dúvida, reconhecer, junto com Dubar (1997), as identidades como entidades complexas, que não são:

(...) nem as expressões psicológicas de personalidades individuais nem os produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas lá do alto. Elas são construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação. (DUBAR, 1997, p.267)

De acordo com o teórico, se a identidade é construída socialmente, podemos supor que a imagem do profissional da educação infantil está relacionada à sua maneira de *ser e estar* (Nóvoa, 1992) na profissão, que corresponde à dinâmica de seu trabalho e

emprego. Essa dinâmica ligada à origem e evolução desse atendimento está atrelada, principalmente, à forma como os sistemas de ensino definiram e definem as condições para o desenvolvimento de sua *profissionalidade docente*. Essa dimensão socioprofissional envolve, como nos ajuda a entender Dubar (1997), os processos de identificação, integração e socialização dos (as) profissionais da educação infantil.

Lüdke e Boing (2004), ao tratarem da temática da profissionalidade docente, nos revelam que são estimulados “a questionar se e como a precarização do trabalho docente pode estar repercutindo sobre a construção da identidade de nossos professores” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1.166). Sem dúvida, essa preocupação é ainda maior, quando pensamos no processo de (re) constituição da identidade social/profissional dos (as) estudantes/professores (as) envolvidos em nosso estudo. Além de sofrerem com a *precarização do trabalho* de uma profissão, que permanece sem perspectiva de valorização, ainda enfrentam os reflexos em seus *processos identitários* pelo “não” reconhecimento de sua identidade profissional.

2.3.1 Dos processos identitários

Dubar (1997) nos fala da dualidade existente no processo de construção das identidades. Para ele, as diferentes perspectivas que envolvem os processos identitários, como a *identidade virtual* (a identidade para si) e a *identidade real* (identidade para outrem ou atribuída), coexistem de forma complexa, uma vez que dependem de transações objetivas e subjetivas. Marcada por esta dualidade, a identidade é, para o autor, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros).

Desse modo, a identidade para si e a identidade para o outro são inseparáveis na construção da identidade social, sendo que:

(...) a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997, p.105)

Creemos que é nesse processo relacional em que a identidade é atribuída, que podemos localizar questões importantes a respeito da (re) constituição identitária dos (as) profissionais, que atuam na educação infantil com crianças de zero a três anos de idade.

Nesse sentido, lembramos junto com Dubar (1997) que:

A identidade de alguém é, no entanto, aquilo que ele tem de mais precioso (...). Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinha, ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações. (DUBAR, 1997, p.13)

O autor relembra a obra, *Self, Mind and Society*, de Gerge Herbert Mead, que descreveu, pela primeira vez, “a socialização como construção de uma identidade social na e pela interação – ou a comunicação - com os outros” (p.91). E diz que é do equilíbrio e da união de duas facetas do “eu”: o que interiorizou o espírito do grupo, e o que permitiu uma afirmação positiva no grupo – “que dependem a consolidação da identidade social e, portanto, o sucesso do processo de socialização” (p.93). Sendo assim, parece que a imagem que eu tenho do outro e a que ele vai construindo de mim com as informações e representações sociais que dispõe é, de fato, o que determina o resultado desse processo.

Jean Claude Deschamps e Pascal Moliner (2009), psicólogos sociais europeus, também nos ajudam a pensar sobre o complexo processo de constituição identitária. Os autores realizaram inúmeras pesquisas no campo psicossocial, e em seus estudos sobre a temática da identidade, reconheceram que a noção de identidade ocupa um lugar central na psicologia social, pela relação que esta estabelece entre as dimensões: individual e coletiva. Na obra - *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais* (2009) -, os autores nos falam também a respeito de representações identitárias indicando que:

(...) as constatações que um indivíduo faz sobre sua própria evolução e sobre sua semelhança ou sua diferença em relação a outrem se baseiam nos conhecimentos de que ele dispõe a propósito dos outros e dele mesmo. Elas se baseiam, portanto, em representações identitárias. (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.98)

As representações identitárias dizem respeito à forma como cada um se percebe e percebem os outros no mundo em que vivem. Nesse sentido, para Deschamps e Moliner (2009, p. 14), “a identidade pode ser concebida como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos”.

Para essa constatação de semelhanças e diferenças, a nosso ver, é importante o desenvolvimento constante de duas disposições: a de autoconhecimento e a de discernimento para compreender em que condições o outro se constrói.

Os autores (2009) nos lembram que a identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros (p.14).

Ao indagar sobre a natureza dinâmica da identidade, Deschamps e Moliner (2009) recorrem à noção de *representação* para responder às questões relacionadas à constituição identitária e mencionam que “os processos que concorrem para a elaboração dessas *representações identitárias* são eles mesmos modulados por outras representações, quer se trate de representações coletivas, de representações do social ou de representações sociais” (p.15).

No entanto, nos ateremos nas possíveis Representações Sociais (Moscovici, 1978) dos (as) estudantes/professores (as) a respeito da educação infantil para nos aproximarmos de aspectos importantes da identidade desse profissional.

Presumimos que as representações sociais sobre a identidade profissional dos professores apresentam diferenças bastante significativas. A esse respeito, Nóvoa (1999) nos fala sobre o coletivo social dos professores e o *status* que cada um possui em função do nível de escolaridade que atua. Os fatores que interferem nessa diferenciação são complexos e dependem das sociedades e contextos em que estão inseridos.

No nosso atual sistema de ensino, especialmente o público, é nítida a distinção feita entre os professores do ensino superior, do médio, do fundamental, e, especialmente, os da educação infantil. Estes últimos parecem ser os mais desvalorizados, e, entre eles, os que trabalham em creches são ainda mais discriminados, e buscam a partir da formação se firmar na profissão de professor.

Nesse sentido, Abdalla (2006) nos lembra que, para lutar por nossa identidade profissional, temos que nos envolver com a escola, reforçar o nosso grau de pertinência ao grupo, praticando uma ruptura com nossos modos de pensar e agir, problematizando

a profissão, o conhecimento profissional e resistindo às representações que penetram nos discursos da nossa realidade educacional.

Estas observações suscitam alguns questionamentos que se colocam em nossa reflexão a respeito do papel da formação (PARFOR) para o grupo de professores (as) de educação infantil que luta pelo reconhecimento de sua identidade profissional.

2.3.2 Da formação de professores

A formação de professores, para Nóvoa (1992, p.18), é “(...) mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professor é o momento – chave da socialização e da configuração profissional”. O papel da formação é, então, preponderante para a (re) constituição identitária dos (as) estudantes que buscam uma afirmação profissional.

Nesse sentido, entender a constituição identitária e as necessidades e expectativas de formação dos (as) estudantes que já atuam nas escolas e, ao mesmo tempo, enfrentam conflitos de todas as ordens, como já assinalamos anteriormente, parece fundamental nesse processo.

Abdalla (2006, p.26) nos fala que saber sobre as necessidades dos professores em formação pressupõe “compreender como os professores aprendem e apreendem a sua profissão”. Para a autora, ao falar de nossas necessidades representamos a realidade e essas representações podem servir tanto “para a análise do social mais amplo, como também direcionar uma ação pedagógico-política de transformação...” (p.26).

Nessa perspectiva, lembramo-nos, ainda, das importantes observações de Nóvoa (1992) a respeito do desenvolvimento de três dimensões: a *pessoal*, a *profissional* e a *organizacional*, para a construção identitária do professor; e, também, do conhecimento das necessidades *pessoais* ou *subjetivas*, *profissionais* ou *intersubjetivas* e *organizacionais* ou *objetivas* dos professores, acentuadas por Abdalla (2006).

Nóvoa (1992, p.24) salienta que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Sob esse aspecto nos parece que é preciso respeitar as *necessidades* (pessoais, profissionais e organizacionais) para que a atividade educativa cumpra, de fato, o seu papel, concebendo, conforme destaca Garcia (1992, p.54): “a

formação dos futuros professores com um *continuum*”, com “uma forte interconexão entre currículo de formação inicial de professores e o currículo de formação permanente de professores” (p.55).

Dessa forma, as *necessidades de formação* precisam emergir tanto das estudantes/professoras, como das instituições com as quais elas se relacionam. Esteves (1993) fala da polissemia do termo *necessidades* e de seu uso para “designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência” (p.12), e que “são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças” (p.13).

Com efeito, tais necessidades emergem do contexto dos sujeitos de nossa pesquisa e dizem respeito à construção de uma “nova” profissionalização para o reconhecimento de uma “nova” identidade profissional. Esse processo demanda, a nosso ver, um olhar mais atento para as estruturas pelas quais estes sujeitos construíram suas representações sobre a profissão.

2.3.3 – Da profissionalização ao reconhecimento da identidade profissional

Como já nos referimos no primeiro capítulo a respeito da complexidade do termo **profissão**, e da polissemia de suas derivações - *profissionalização, profissionalidade e profissionalismo* (IMBERNÓN, 2001; LÜDKE; BOING, 2004; NÚÑEZ; RAMALHO, 2008) -, trazemos aqui algumas características sobre a *profissionalidade*, entendida como uma das dimensões da *profissionalização*.

Para nosso estudo, recorreremos à exposição de Roldão (2005, p. 109), a respeito de sua análise sobre descritores da profissionalidade. A autora faz um cruzamento entre as investigações de Antônio Nóvoa (1995), Gimeno Sacristán (1995), Claude Dubar (1997) e, entre os elementos apontados por cada um deles e seleciona quatro descritores comuns, ou seja, que aparecem nas pesquisas:

- 1º o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade;
- 2º o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- 3º o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma - ou seja, o controle e a autonomia sobre a atividade e;

4º a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende o coletivo, no exercício da função, o acesso a ela e a definição do saber necessário.

Nesse sentido, o processo de *profissionalização* na sua dimensão *profissionalidade* aponta para a construção de uma identidade profissional, assumida claramente pelos sujeitos que fizeram a “escolha” pela profissão e é legitimada pelo contexto social em que estes vivem.

Da mesma forma, a compreensão sobre o trabalho desenvolvido nas escolas de educação infantil e a maneira como está sendo ressignificado nas políticas públicas de formação, assim como no interior das próprias escolas, é fundamental para que os (as) estudantes/professores (as) se fortaleçam e (re) constituam a sua identidade profissional a partir da aquisição de saberes específicos à função que desenvolvem em sua atividade profissional. Conhecer suas *necessidades de formação* se configura, então, em um valioso passo para essa implicada caminhada.

Sendo assim, lembramos, junto com Gimeno Sacristán (1995), que “o conceito de *profissionalidade* docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado (p.83)”.

As *necessidades de formação* não podem estar alheias a esta elaboração, elas precisam emergir tanto dos grupos de profissionais, como das instituições formadoras e de ensino.

A busca pela profissionalização desses (as) estudantes/professores (as) pode contribuir para o reconhecimento de sua identidade profissional, mas, conforme destaca Moita (1995), as questões relacionadas à identidade profissional, tecidas nas complexas relações entre o individual e o social, precisam considerar que o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola.

Nessa direção, entendemos que o papel da educação infantil e a *função social da profissão* estão em plena transformação e buscam, mesmo engatinhando ou com passos bem lentos, atender aos novos anseios de uma sociedade que se modifica veloz e constantemente e interfere significativamente no desenvolvimento integral de nossas crianças.

E, nesse contexto, o papel da formação de professores tem um significado extraordinariamente importante, assim como nos fala Abdalla (2006), apontando para um dos princípios estruturantes dessa formação: “tornar a formação como componente determinante da mudança e integrada no próprio exercício da profissão. O que implica, sobretudo, refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais...” (ABDALLA, 2006, p.112).

Nessa perspectiva, “um conhecimento melhor” adquirido na formação em integração com a prática pode concorrer para que o estatuto da profissão e a cultura do grupo de profissionais modifiquem o contexto da educação de zero a três anos.

Sabemos que a construção desse processo depende da dinâmica entre os *atos de atribuição* (da escola) e os *sentimentos de pertença* (dos estudantes/professores) para gerar movimentos que constituem um novo estatuto e identidade profissional, tal como afirmaria Dubar (1997).

Pensamos, também, junto com Placco (2007), que “essas relações de força entre atribuição e pertença poderão revelar, no caso de professores em seu ambiente de trabalho ou de futuros professores em seu processo de formação, aspectos importantes da ação e representação da docência...” (p.56)

No caso específico de nosso estudo, esperamos que a aproximação dessas possíveis representações, especialmente sobre o papel do professor de educação infantil, possa nos dar pistas sobre maneira como sua identidade profissional vem sendo (re) constituída. E o “caminho da pesquisa”, percorrido para este fim, será descrito a seguir e trará alguns aspectos importantes sobre o perfil dos (as) estudantes/professores (as) do PARFOR com dados que, por si só, já provocam nossa reflexão.

CAPÍTULO III

O CAMINHO DA PESQUISA E OS SUJEITOS: SINALIZANDO DADOS PARA A ANÁLISE

Ouso dizer que, para o espírito científico, importa antes e sempre, a consciência do método investigativo desenvolvido, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e conseqüências das análises, tanto de uma perspectiva científica como ética, e, também, o espírito sobre o próprio método. Do cuidado com estes aspectos nascem a crítica científica e social e a consciência das limitações das interpretações e conclusões aventadas. (GATTI, 2002, p.59)

Neste capítulo focalizamos os aspectos metodológicos de nosso trabalho, abordando a natureza qualitativa de nossa pesquisa e o percurso metodológico adotado, descrevendo as etapas e os instrumentos utilizados durante o caminho da pesquisa. Assim como, o contexto de formação e a caracterização dos sujeitos. Aproveitamos também, para fazer uma análise das palavras mais evocadas durante a aplicação do teste de “associação ou evocação livre” (ABRIC, 1996), bem como a respeito do contexto de formação e do perfil dos sujeitos envolvidos em nosso estudo. Procuramos estabelecer, sempre que possível, a coerência com a teoria e o método, e como nos lembra a autora da epígrafe inicial, com a consciência de nossas limitações para a análise e interpretação dos dados.

3.1 Da natureza da pesquisa

Nossa pesquisa insere-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, conforme esclarecem Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), por permitir a aproximação das razões pelas quais as pessoas dão sentido às crenças, valores, representações e atitudes. A opção por este paradigma decorre do fato de centrarmos nossa observação/análise sobre a (re) constituição da identidade profissional e as necessidades e expectativas de formação dos (as) estudantes professores (as) que atuam na educação infantil de zero a três anos em creches públicas municipais e ao mesmo tempo participam do curso de Pedagogia implementado pela política pública nacional de formação de professores – PARFOR (BRASIL, 2009a).

Bogdan e Biklen (1994, p.70) nos lembram que o objetivo do pesquisador em uma abordagem qualitativa de pesquisa é tentar “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”. Os autores nos falam também sobre algumas características da pesquisa qualitativa e, dentre elas, destacamos: 1º *a investigação qualitativa é descritiva*, contém citações, inclui a transcrição de trechos de algumas entrevistas e exige que os dados sejam examinados “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo (BOGDAN ; BIKLEN, 1994, p.49); 2º *os dados são analisados de forma indutiva*, não são recolhidos para comprovar hipóteses prévias, mas vão ganhando forma na medida em que são recolhidos e examinados e, desse modo, o pesquisador percebe quais as questões mais importantes para utilizar em seu estudo.

A fala dos autores reflete bem, como veremos mais a frente, o processo pelo qual passamos durante o levantamento dos dados do primeiro instrumento utilizado: o questionário.

Lüdke e André (1986) também nos ajudam a compreender a abordagem qualitativa, quando nos falam que “os diferentes pontos de vista dos participantes, nos estudos qualitativos, permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo” (p.13).

Nesse sentido, o modo de se coletar dados, e fazer as análises e inferências na perspectiva do paradigma qualitativo, apresenta possibilidades de aproximação dos fenômenos mais complexos, relacionados às ciências humanas e sociais.

Dessa forma, numa perspectiva mais ampla, a pesquisa qualitativa visa a apreender a complexidade da vida humana, e, por esta característica, possibilita o desvendar de significados atribuídos às questões levantadas por estudos relacionados ao comportamento humano e social. No nosso caso, inscreve-nos num sistema de interpretação de dados basicamente descritivos, que podem caracterizar, após analisados, a forma como os sujeitos de nossa pesquisa pensam/representam sua identidade profissional e suas necessidades e expectativas de formação no contexto do PARFOR e da educação infantil nas creches públicas municipais.

3.2 Do percurso e instrumentos utilizados

Num estudo analítico as decisões são tomadas à medida que este avança. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.85)

Parece-nos, oportuno, retomar nesse momento o que impulsionou nossa “**decisão**” quanto à escolha do tema e delimitação do objeto de estudo, pois está diretamente relacionada com o nosso primeiro instrumento de coleta de dados. Como falam os autores que abrem esse tópico de nosso trabalho: “as decisões são tomadas à medida que o estudo avança”. Foi exatamente isso que aconteceu conosco. Quando iniciamos nossa participação no Grupo de Pesquisa, já estávamos intencionados a estudar sobre a identidade dos professores em formação. Mas não tínhamos ainda definido nosso foco. A delimitação de nosso estudo se deu, quando entramos em contato com o material do questionário aplicado pelo nosso Grupo de Pesquisa⁵, quando computávamos alguns dados. Naquele momento, descobrimos que a maioria dos participantes (77% ou seja, 33 pessoas) trabalhava com educação infantil de zero a três anos de idade, em creches públicas municipais, e vivenciavam naquele momento os mesmos conflitos em relação a sua situação funcional.

O tema da pesquisa maior tinha uma relação muito próxima com o nosso, na medida em que buscava “compreender a constituição das identidades profissionais em formação a partir de um Programa emergencial de Formação como o PARFOR” (ABDALLA, 2012b).

O nosso interesse também está ligado à compreensão da constituição identitária das profissionais em formação que participam do PARFOR, mas especificamente sobre esse processo de construção/reconstrução identitária das profissionais, que atuam no espaço conflituoso da educação infantil de zero a três anos de idade.

Desse modo, o percurso que foi se delineando em nosso estudo, os instrumentos que escolhemos utilizar, assim como os pressupostos teórico-metodológicos adotados, tiveram uma estreita relação entre si: 1º porque *decidimos* estudar uma situação que nos inquietava naquele momento; 2º porque o fato do grupo das pesquisadas (as 33

⁵ Projeto de pesquisa “Das Políticas de Formação de Professores às Práticas Pedagógicas: implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores”, coord. pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, vinculado ao Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, ao Centro Internacional de Representações Sociais em Subjetividade e Educação/CIERS-ed/FCC e ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”, certificado pelo CNPq.

profissionais da educação infantil) partilharem das mesmas situações no âmbito profissional, correspondia a um dado bastante significativo para o estudo das representações sociais (MOSCOVICI, 1978), ou seja, a partilha das mesmas condições de trabalho e de formação em situações de interação comunicacionais específicas.

Nessa perspectiva utilizamos uma triangulação de procedimentos metodológicos: os questionários com questões fechadas, abertas e de evocação para, aproximadamente, 43 estudantes/professores do curso de Pedagogia do PARFOR, quatro entrevistas semiestruturadas; e um Grupo Focal com a participação de oito sujeitos para aprofundamento de nossas informações.

Em relação aos dados propriamente ditos, também foram utilizados, em nossa pesquisa, elementos quantitativos para dar suporte às informações qualitativas, a partir do conhecimento de condições objetivas dos sujeitos, como, por exemplo, os dados sobre a idade, sexo, formação anterior, tipo de trabalho, entre outros.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, os dados que nos ajudaram a caracterizar melhor os sujeitos de nosso estudo.

3.3 Do contexto de formação: o curso de Pedagogia/ PARFOR

Os sujeitos da pesquisa iniciaram o curso de Pedagogia no mês de agosto de 2010, na Universidade Católica de Santos, no *Campus* Dom David Picão. Foram inscritos na ocasião 110 profissionais da área de educação após aprovação no processo seletivo na Plataforma Freire, para obtenção do benefício da bolsa de estudos do PARFOR, junto à CAPES/MEC.

O curso de Pedagogia do PARFOR, em questão, caracterizado como primeira licenciatura, está sendo oferecido nos períodos diurno e noturno para professores da rede pública de ensino da Região da Baixada Santista no Estado de São Paulo, sujeitos desta pesquisa, dos quais apresentamos, a seguir, uma breve caracterização.

3.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Participou desta pesquisa inicialmente um total de 43 sujeitos, sendo que destes, um grupo de 33 (todos do gênero feminino⁶) foi objeto de interesse de aprofundamento desse estudo.

A caracterização do perfil do grupo demonstrou algumas especificidades próprias à configuração do curso oferecido pelo PARFOR e nos orientou sobre a delimitação e definição do foco de nosso objeto de estudo, além de oferecer indicadores para pensarmos, posteriormente, sobre a constituição da identidade profissional e social desses sujeitos.

Apresentamos, a seguir, alguns quadros de interesse deste estudo, em que fazemos a opção por agrupar algumas informações que conduzem melhor a leitura de dados obtida a partir da aplicação do questionário. Tais informações nos ajudaram a compreender o contexto dos sujeitos e suas condições socioeconômicas e culturais.

QUADRO 2 - Perfil Pessoal: gênero, faixa etária, estado civil, situação do trabalho do marido, número de filhos e participação na vida econômica da família

Gênero					
Masculino			Feminino		
01			42		
Faixa etária					
20 a 23 anos	24 a 30 anos	31 a 40 anos	41 anos ou mais		
-	08	18	17		
Estado Civil					
Solteiro (a)	Casado (a)	União estável	Separado (a) Desquitado (a) Divorciado (a)	Viúvo (a)	Outro
12	18	04	08	01	-

⁶ Sendo os participantes do gênero feminino, passaremos deste ponto em diante a utilizar, quando necessário, as palavras: estudantes/professoras para designar o grupo.

Situação do marido relativa ao trabalho			
Trabalha atualmente	Está desempregado	É aposentado	Outra situação
17	02	01	02
Participação da vida econômica da família			
Trabalha mais recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.	Trabalha, é responsável pelo seu sustento.	Trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família.	Trabalha e sustenta a família
06	08	22	10

Um (1) estudante não respondeu.

Número de filhos:				
Nenhum	Um	Dois	Três	Quatro ou mais
08	14	12	06	-

Três (3) estudantes não responderam.

Inicialmente, observamos a faixa etária dos sujeitos deste estudo: a maioria dos (as) estudantes/ professores (as) está em uma faixa etária superior aos estudantes dos outros cursos de Pedagogia convencional.

Entre eles, 8 (18,6 %) estão na faixa etária de 24 a 30 anos de idade, 18 (41,8%) estão entre 31 a 40 anos, e 17 (39,5%) com mais de 41 anos. Ou seja, dos 31 aos 41 anos ou mais, temos 35 (81,3%) estudantes, caracterizando, assim, um grupo com experiências pessoais e profissionais diferenciadas, e, possivelmente, com necessidades e expectativas próprias de uma faixa etária mais elevada.

O grupo é formado essencialmente por mulheres, sendo que 35 (81,3%) delas têm filhos e 40 (93%) são responsáveis ou contribuem, de alguma forma, com o sustento da família. Estes dados indicam, assim, as condições de participação no curso.

A seguir, o Quadro 3 – Formação em Nível Médio – apresenta elementos sobre o tipo de formação que os estudantes/ professores tiveram no ensino médio, o tipo de estabelecimento que cursaram e o tempo de conclusão deste nível de ensino, características importantes para pensar sobre o perfil do grupo.

QUADRO 3 – Formação em nível médio

Ensino Médio				
Comum ou de educação geral, no ensino regular.	Profissionalizante técnico, no ensino regular.	Profissionalizante magistério (curso normal), no ensino regular.	Supletivo	Outro
10	05	27	04	01
Tipo de estabelecimento que cursou o Ensino Médio (considerar o último curso)				
Todo em escola pública.	Todo em escola particular.	Maior parte em escola pública.	Maior parte em escola particular	
40	02	01	-	
Tempo de conclusão no Ensino Médio (considerar o último curso)				
Até 2 anos.	3 a 6 anos.	7 a 10 anos.	Mais que 10 anos.	
03	12	05	22	

- Um (1) estudante declarou ter cursado o ensino médio em escola particular e frequentado a maior parte na pública.
- Um (1) estudante não respondeu.
- Quatro (4) estudantes fizeram dois cursos: supletivo e magistério; profissionalizante técnico e comum; e duas (2) magistério e profissionalizante técnico.

Os dados sobre o tipo de escolarização anterior dos sujeitos, o estabelecimento em que cursaram o ensino médio, e o tempo de conclusão decorrido até a entrada na universidade, mostram que mais da metade, ou seja, 22 (51,1%) estudantes/professores (as) concluíram o curso há mais de 10 anos, apresentando, neste caso, um longo distanciamento para o acesso ao curso de formação inicial em nível superior.

Observamos, também, que dos 43 participantes, 27 (62,7%) deles (as) concluíram o curso de magistério. Outra característica importante é que, além de trabalharem em escolas públicas, critério para inserção no curso do PARFOR, 41 (95,3%) provêm do sistema público de ensino.

O Quadro 4, a seguir, traz dados sobre o grau de instrução dos pais:

QUADRO 4 – Grau de instrução dos pais

Grau de instrução do pai							
Nenhum	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós-Graduação
07	16	09	04	03	01	02	-
Grau de instrução da mãe							
Nenhum	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Pós-Graduação
05	23	05	01	04	01	03	01

Um (1) estudante não respondeu o nível de escolarização do pai.

Em relação ao grau de instrução dos pais (somando a quantidade de homens e mulheres) observamos que: 14 (16,25%) cursaram o ensino fundamental completo, e 39 (45,3%) não conseguiram concluí-lo; 12 (13,9%) não estudaram; e apenas 5 (5,8%) concluíram o ensino superior. Dessa forma, observamos que dos (as) 43 estudantes/professores (as), 38 (88,3)% são filhos (as) de pais com baixa escolaridade.

O Quadro 5, a seguir, traz aspectos que irão mapear os municípios em que residem, trabalham e estudam os sujeitos da pesquisa.

QUADRO 5 – Município em que residem, trabalham e estudam

Município em que residem								
Santos	São Vicente	Cubatão	Praia Grande	Guarujá	Bertioga	Mongaguá	Itanhaém	Peruíbe
11	06	02	17	06	-	01	-	-
Município em que trabalham								
Santos	São Vicente	Cubatão	Praia Grande	Guarujá	Bertioga	Mongaguá	Itanhaém	Peruíbe
03	05	01	23	09	03	-	-	-

Um (1) estudante trabalha em dois (2) municípios.

As informações acima mostram a necessidade de tempo e transporte para a locomoção dos sujeitos de nossa pesquisa, por transitarem entre os municípios da Região da Baixada Santista. Em alguns casos, o (a) estudante/professor (a) se locomove entre três municípios vizinhos. A maioria, 40 (93%) deles, mora em um município e trabalha em outro, tendo que conciliar trabalho, família e estudo. Apenas 11 (25%) residem no município onde fica localizada a Universidade e somente 3 (6,9) trabalham neste mesmo município.

A seguir, o Quadro 6 mostra quais são as denominações atribuídas às estudantes do PARFOR, que atuam nas Creches públicas municipais da Região da Baixada Santista, e a carga horária semanal de trabalho.

QUADRO 6 - Denominação da função e carga horária de trabalho

Denominação da função na escola							
Pajem	Atendente de Educação II	Professor da 1ª Infância	Professor	Professor de Educação Infantil	Professor de Educação Básica I	Professor de Educação Básica II	Coord. Adm.
08	23	01	01	03	03*	02	02
Carga Horária semanal de trabalho							
11 horas	20 horas	25 horas	30 horas	32 horas	40 horas	50 horas	55 horas
01	01	01	28	01	08	02	01

* Duas professoras de educação infantil trabalham com crianças de zero a três em creches e uma com crianças de 4 a 5 na pré-escola.

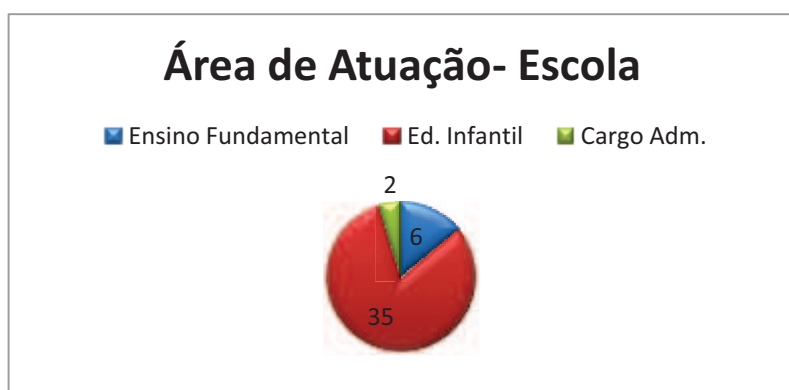
Em relação à denominação da função na escola, dos 43 que participaram do questionário, 35, ou seja, 81% deles, atuam na educação infantil. Destas, 33 (76%) trabalham em creches com realidades diferentes das escolas de ensino fundamental e médio. E, quanto à carga horária semanal, 28 (65%) trabalham 30 horas semanais, e 8 (18,6%), 40 horas, e 33 (as estudantes/professoras da educação infantil), relataram que não recebem o apoio institucional necessário para participar do curso de Pedagogia/PARFOR.

O Quadro 6 é referente à denominação dos 43 participantes do questionário e mostra a função que lhes é atribuída na escola. Um percentual consideravelmente elevado de profissionais, que atuam na educação infantil com crianças de zero a três anos de idade, representando 76%, ou seja, 33 participantes recebem diferentes

denominações como: Atendentes de Educação (22); Pajens (8); Professor da 1ª Infância (1); Professoras de Educação Infantil (2).

As Figuras 1, 2 e 3, a seguir, mostram o percentual da área de atuação (F1), das denominações gerais (F2) e das denominações específicas às estudantes/professoras que atuam na educação infantil, em creches públicas (F3).

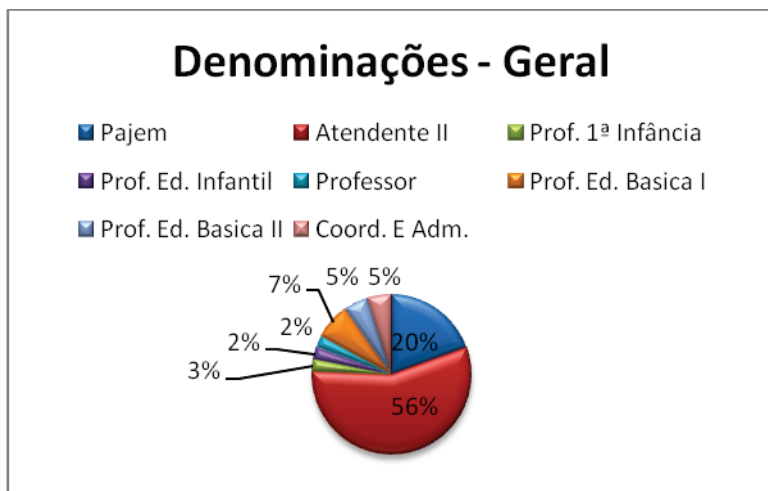
FIGURA 1 – Área de Atuação na Escola



Fonte: com base nos dados do Questionário

* Total: 43

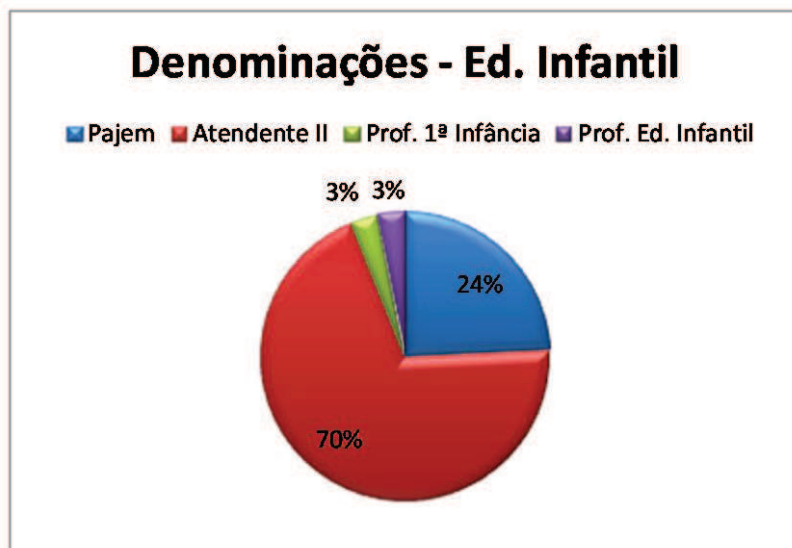
FIGURA 2 – Denominações – Geral



Fonte: com base nos dados do Questionário

* Total 43 (35 trabalham na educação infantil – 33 em creches e 02 em pré – escolas)

FIGURA 3 – Denominações – Educação Infantil de zero a três anos de idade



Fonte: com base nos dados do Questionário

* Total 33

Os dados das Figuras 1, 2 e 3 mostram uma predominância na composição do grupo de profissionais. Deste, 35 trabalham na educação infantil, sendo que 33 estão em creches e 2 na pré-escola. Das 33 estudantes-professoras, que estão em creches, 23 (70%) são denominadas “Atendentes de Educação”; 8 (24%) “Pajens”; uma Professora da 1ª Infância (3%); e uma Professora de Educação Infantil (3%); revelando uma importante implicação para a constituição identitária deste grupo.

Para compreender melhor sobre essas questões, passamos por algumas etapas para o levantamento de dados que apresentamos a seguir.

3.5 Das etapas da pesquisa

No início do Programa de Mestrado fui inscrita como membro do Grupo de Pesquisa do Projeto da Universidade Católica de Santos – Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Profa Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, vinculado, também, ao Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da

Educação/ANFOPE, ao Centro Internacional de Representações Sociais Subjetividades e Educação/CIERS-Ed/FCC e ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar” – CNPq (2010). E a pesquisa maior, em andamento, intitulada “Das políticas de formação de professores às práticas pedagógicas: implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores – 2011/2013”, iniciou a coleta de dados, em maio de 2011, com a aplicação de um questionário. A maioria das questões (relacionadas com os objetivos deste estudo) foi utilizada na 1ª etapa desta pesquisa e encontram-se na íntegra no Apêndice 2.

Realizamos algumas reuniões para elaboração do instrumento e aplicação do pré- teste e do instrumento final para as turmas de Pedagogia do PARFOR do período diurno e noturno, das quais participei, intensamente, de todas as fases.

Após transcrição e leitura atenta das informações contidas no questionário, o objeto deste estudo foi sendo melhor delineado. A partir da informação sobre a participação, no Curso de Pedagogia do PARFOR, de que um grande número, ou seja, 33 (76%) dos estudantes, atuavam na educação infantil, em creches públicas municipais das cidades da Região da Baixada Santista, e apresentavam uma situação em contraste com a legislação educacional, posta por diferentes arranjos nas diversas cidades, optamos, então, nesta 1ª etapa em fazer um levantamento de tais condições. Em seguida, elaboramos as questões do Grupo Focal e o roteiro das Entrevistas semiestruturadas, na tentativa de nos aproximarmos das representações sociais deste Grupo sobre a constituição identitária dos professores de educação infantil de zero a três anos de idade.

A segunda etapa da pesquisa foi a realização de um Grupo Focal, organizado a partir da seleção de 8 (oito) participantes (todas do sexo feminino), compondo o grupo das 33 profissionais, que trabalham na Educação Infantil de zero a três anos de idade. Estas têm aproximadamente entre 5 a 10 anos de experiência em creches públicas municipais e estão na faixa etária de 24 a 35 anos. Destas, cinco são “Atendentes de Educação”, duas são “Pajens” e uma é “Professora de Educação Infantil”. A maioria trabalha no município de Praia Grande. A técnica do GF foi desenvolvida em um ambiente previamente preparado, descrito mais a frente.

E, na 3ª etapa, finalizamos nossa coleta de dados, realizando quatro entrevistas semiestruturadas. As participantes também foram selecionadas do grupo das 33 profissionais, citadas anteriormente, das quais, elencamos as principais características: a

faixa etária é de aproximadamente 36 a 51 anos; o tempo de serviço entre 2 a 9 anos; e a denominação da função atribuída difere de acordo com o município em que trabalham. Duas delas trabalham no município de Guarujá e ingressaram na função como “Pajens”. Uma, no ano de 2006 e outra em 2010. A terceira participante reside no Guarujá, estuda em Santos e ingressou recentemente na Educação Infantil como “Professor da 1ª Infância” em Bertioga. A quarta participante ingressou em Praia Grande, em 2003, como “Berçarista”, tendo alterada a sua denominação/função para “Atendente de Educação II”, no ano de 2008.

A seguir, apresentamos o desenvolvimento de cada uma das etapas de nossa pesquisa de acordo com a ordem cronológica de realização, a partir dos tópicos: 3.5.1 Aplicação de questionário; 3.5.2 Grupo Focal; 3.5.3 Entrevista semiestruturada; 3.6 Dos elementos para análise; e, por fim, 3.6.1 As dimensões e categorias de análise.

3.5.1 Descrição e aplicação do questionário

O primeiro instrumento de coleta de dados, como já mencionamos, consiste em um questionário trifacetado, fundamentado na Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVISI, 1978), aplicado a um grupo (43) de estudantes/professores (as) do 3º semestre do curso de Pedagogia do PARFOR, e foi composto por três partes, das quais utilizamos as seguintes questões:

1ª Parte do instrumento - Associação livre de palavras – das quatro expressões indutoras correspondentes às letras: a, b e d, por tratarem de três campos essenciais para o desenvolvimento da profissionalidade docente, e estarem diretamente relacionadas aos nossos objetivos. São estas as questões indutoras:

- a) *necessidades e expectativas na formação docente,*
- b) *desafios da realidade profissional,*
- c) aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do aluno,
- d) *identidade do professor.*

2ª Parte do instrumento – *História de Paula* um texto de caráter projetivo⁷ sobre a história de Paula, com questões que remetiam: a) às necessidades e expectativas mais frequentes dos professores quanto à sua formação; b) aos desafios da realidade profissional; c) às preocupações sobre o processo ensino aprendizagem dos alunos; e d) à identificação com outro profissional, que apresentasse características semelhantes às suas, justificando tal escolha (aqui a questão “c” também não foi utilizada por não corresponder aos interesses deste estudo);

3ª Parte questões sobre o perfil - com 32 questões fechadas e 4 abertas, das quais utilizamos, para este estudo, às informações sobre: idade; local de residência e trabalho; estado civil; sexo; número de filhos; participação na vida econômica da família; ensino médio (tipo de instituição - pública ou particular- e tempo de conclusão); e grau de instrução dos pais. Estas correspondem às questões fechadas, e as abertas foram sobre: a denominação da função na escola; as atividades desenvolvidas na função; e a satisfação em exercê-las; e, por último, a carga horária de trabalho. A primeira parte do Questionário foi tratada a partir da utilização da técnica de **“associação livre de palavras ou evocação livre”**, com o objetivo de identificar elementos constitutivos das representações sociais das estudantes/professoras sobre a formação, os desafios da profissão e a identidade do profissional, por meio da frequência de emissão das palavras ou expressões e a ordem em que são evocadas, a fim de compreender a (re) constituição da identidade profissional e as necessidades e expectativas de formação das estudantes/professoras que atuam na educação infantil de zero a três anos de idade.

Para a aplicação da técnica, antes de iniciar propriamente com os estímulos das expressões indutoras, os sujeitos, participantes do estudo, tiveram a oportunidade de ensaiá-la com a palavra indutora “chocolate”.

Logo em seguida, pedimos aos participantes que registrassem em ordem crescente, e grau de importância, sendo que a primeira seria a mais importante, e numerada com o número 1; a segunda mais importante, numerada com o número 2; e, assim por diante, conforme demonstrado abaixo:

⁷ As respostas às questões do texto de caráter projetivo e as abertas das questões sobre o perfil encontram-se no Apêndice 4 (p.132-141).

Exemplo: _____ (1) _____ (2) _____ (3) _____ (4)

Expectativas e necessidades na formação docente;

_____ () _____ () _____ () _____ ()

Desafios da realidade profissional;

_____ () _____ () _____ () _____ ()

Identidade do professor.

_____ () _____ () _____ () _____ ()

Utilizamos o *software* EVOC⁸, a fim de auxiliar na organização, visualização e disposição das evocações para a observação do sistema do núcleo central e periférico das possíveis representações sociais dos sujeitos participantes deste estudo, sobre o nosso objeto de interesse. E, também, para contribuir com o processo de construção destas categorias empíricas a serem analisadas, posteriormente, como mostram as figuras mais adiante.

Para o entendimento da ordem de importância e disposição das evocações, Abric (1998) apresenta a seguinte configuração:

⁸ EVOC - *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (VERGÈS, 1999), versão 2000.

QUADRO 7 - Quadrantes para a análise da Representação Social

1º Quadrante – superior esquerdo	2º Quadrante - superior direito
Nesse quadrante são localizados os elementos mais frequentes e mais importantes que foram evocados. Possivelmente, são os elementos centrais das representações.	Aqui, encontramos os elementos periféricos correspondentes à 1ª periferia, portanto, os mais importantes, com alta frequência de evocação e alta ordem de evocação.
3º Quadrante – inferior esquerdo	4º Quadrante - inferior direito
Aparecem nesse quadrante os elementos com baixa frequência e baixa ordem de evocação, podendo evidenciar elementos que reforçam as noções do quadrante superior direito, ou a existência de um subgrupo de uma representação.	São encontrados os elementos da 2ª periferia, ou seja, aqueles com baixa frequência e menos importantes.

As três Figuras⁹ - 4, 5 e 6 - mostradas, a seguir, foram geradas pelo *software* EVOC, utilizando a frequência maior ou igual a 5 (cinco) para os elementos centrais e menor ou igual a 4 (quatro) para os elementos intermediários. Logo, a seguir, de cada um deles, seguem os Quadros 7, 8 e 9, elaborados no *software Microsoft Office Word* 2007, com as quatro casas correspondentes às palavras/expressões indutoras: **expectativas e necessidades na formação docente; desafios da realidade profissional; e identidade do professor**. A intenção destes quadros é a melhor visualização e compreensão dos elementos representacionais encontrados. Retiramos, desses quadros, a ordem alfabética das palavras geradas pelo *software* EVOC, e colocamos as evocações por ordem de maior frequência e menor ordem, portanto, pela ordem de maior importância.

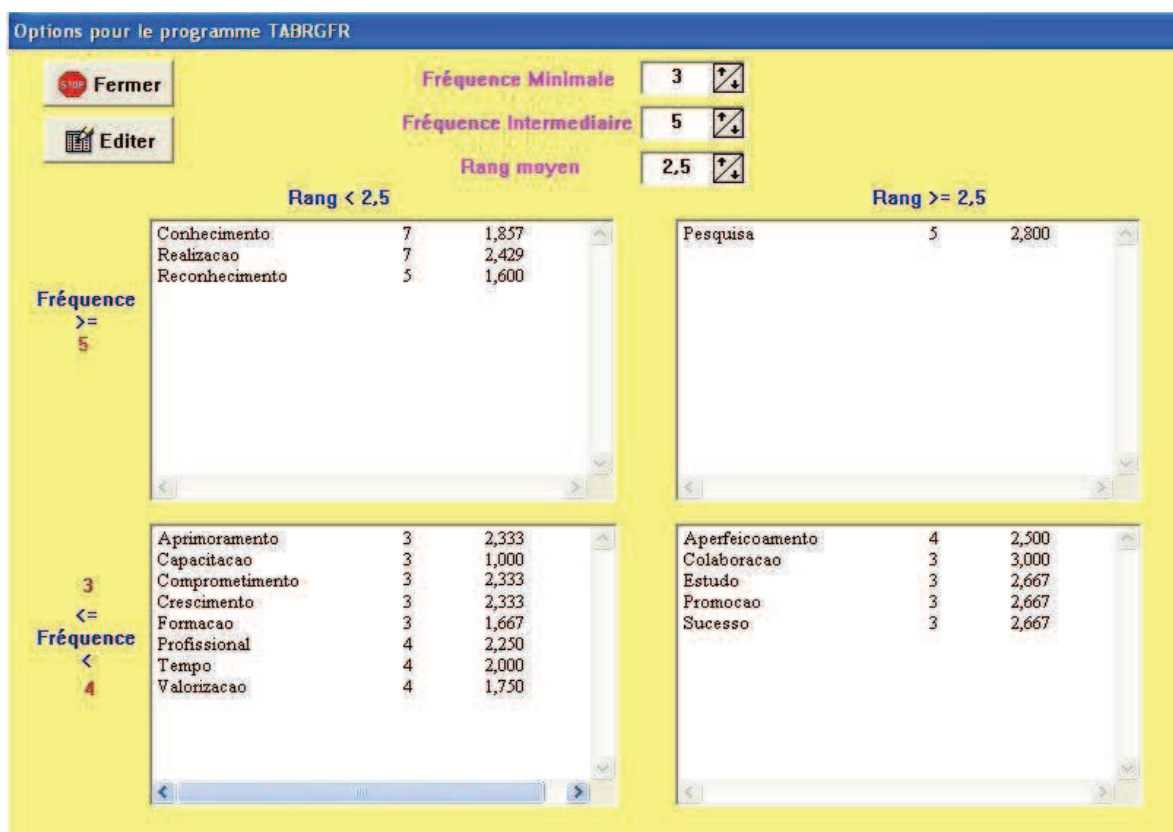
Como todos os participantes responderam a todas as palavras/ expressões indutoras, localizamos 172 registros para cada uma, perfazendo um total de 516 evocações para as três expressões.

Mostramos, a seguir, as Figuras 4, 5 e 6, geradas pelo *software* EVOC, que posicionam as palavras evocadas em ordem alfabética, e abaixo de cada uma delas, os Quadros correspondentes 8, 9 e 10 com os mesmos dados, mas organizado pela maior

⁹ Os dados gerados pelas Figuras do EVOC e organizados nas tabelas correspondentes, sinalizaram pré-análises, que fundamentaram a análise desenvolvida no quarto capítulo.

ordem de evocação, para melhor visualização dos dados e com as observações sobre a posição e relevância das palavras evocadas.

FIGURA 4 – Expressão indutora: Expectativas e necessidades da formação docente



QUADRO 8 – Expressão indutora: Expectativas e necessidades da formação docente

ELEMENTOS CENTRAIS (1° Q)			ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA (2° Q)		
Rang < 2,5 (média das ordens médias ponderadas de evocação)			Rang ≥ 2,5 (média das ordens médias ponderadas de evocação)		
Elem.	Freq.	Rang	Elem.	Freq.	Rang
Conhecimento	7	1,857	Pesquisa	5	2.800
Realização	7	2.429			
Reconhecimento	5	1.600			
Freq. ≥ 5			Freq. ≥ 5		
Alta frequência + baixa ordem de evocação (elem. mais freq. e mais importantes).			Alta frequência + alta ordem de evocação (elem. periféricos mais importantes).		

ELEMENTOS DE CONTRASTE (3º Q)			ELEMENTOS DA 2ª PERIFERIA (4º Q)		
Rang < 2,5 (média das ordens médias ponderadas de evocação)			Rang ≥ 2,5 (média das ordens médias ponderadas de evocação)		
Elem.	Freq.	Rang	Elem.	Freq.	Rang
Valorização	4	1,750	Aperfeiçoamento	4	2,500
Tempo	4	2,000	Estudo	3	2,667
Profissional	4	2,250	Promoção	3	2,667
Capacitação	3	1,000	Sucesso	3	2,667
Formação	3	1,667	Colaboração	3	3,000
Aprimoramento	3	2,333			
Comprometimento	3	2,333			
Crescimento	3	2,333			
Freq. ≥ 5			Freq. ≥ 5		
Baixa frequência + baixa ordem de evocação (elem. menos frequente, mas considerados importante).			Baixa frequência + alta ordem de evocação (elem. menos frequente e menos importante).		

Os Quadros anteriores revelam que as palavras mais evocadas, associadas à expressão indutora: *expectativas e necessidades da formação docente*, e com a mais alta frequência são: *conhecimento, realização e reconhecimento*. Sendo a palavra *conhecimento* a que aparece com um maior nível de importância na menor ordem de evocação, ou seja, próximo, ou em primeiro lugar. Em seguida, aparecem as palavras *realização e reconhecimento* respectivamente, sugerindo que as *expectativas e necessidades da formação docente* estão, para a maioria do grupo, relacionadas ou ancoradas nessas evocações, ou seja, no *aprender a profissão*.

Como elementos de contraste, as palavras que reforçam as noções dos elementos centrais, ou tendem a criar um subgrupo de uma representação, são as seguintes evocações por ordem de importância: “*valorização*”, “*tempo*” e “*profissional*”, e a palavra *pesquisa* como principal elemento da 1ª periferia.

Sá (1996, p. 116) nos fala sobre a técnica proposta por Pierre Vergès para combinar a frequência de emissão das palavras com a ordem em que são evocadas, com o propósito de criar um conjunto de categorias organizadas. O autor nos lembra de que, em seu estudo sobre a representação social da economia, Vergès “explicita uma estratégia metodológica de acesso ao núcleo central” com base em um termo indutor. Nesse sentido, “(...) calcula-se então a ordem média de evocação de cada palavra como a média das ordens em que fora evocada pelos diversos sujeitos, atribuindo-se peso ‘1’ a uma evocação em primeiro lugar, peso ‘2’ quando se tratava da segunda evocação do sujeito, e assim por diante” (p.117).

Assim, a combinação da frequência com a ordem média de evocação possibilita “por sua saliência”, conforme destaca Moliner (1994a, *apud* SÁ, 1996, p.117), o levantamento das possíveis palavras pertencentes ao núcleo central.

A seguir, apresentamos a **Figura 5** relativa à expressão indutora: **Desafios da realidade profissional**. Na sequência, o **Quadro 9**, correspondente à mesma expressão, mas organizado com as palavras que foram evocadas em ordem alfabética, respeitando a ordem de maior frequência e menor evocação. Portanto, pela ordem de maior importância, da mesma forma em que foi organizado o anterior (Quadro 8).

FIGURA 5 – Expressão indutora: Desafios da realidade profissional

Options pour le programme TABRGFR

Fermer **Editer**

Fréquence Minimale: 3

Fréquence Intermediaire: 5

Rang moyen: 2,5

Rang < 2,5

Companherismo	8	2,375
---------------	---	-------

Rang >= 2,5

Salario	8	3,375
---------	---	-------

Fréquence >= 5

Compromisso	3	2,333
Dificuldade	3	1,333
Formacao	4	1,750
Horario	3	2,333
Mudancas	3	2,000
Numero-de-alunos	4	2,000
Respeito	4	2,000
Sistema	3	1,000
Tempo	4	2,250
Violencia	3	1,667

Fréquence <= 3

Fréquence < 4

Familia	3	2,667
Integracao	3	2,667

QUADRO 9 – Expressão indutora: Desafios da realidade profissional

ELEMENTOS CENTRAIS (1° Q)			ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA (2° Q)		
Rang < 2,5 (média das ordens médias ponderada de evocação)			Rang ≥ 2,5 (média das ordens médias ponderada de evocação)		
Elem.	Freq.	Rang	Elem.	Freq.	Rang
Companheirismo	8	2,375	Salário	8	3,375
Freq. ≥ 5			Freq. ≥ 5		
Alta frequência + baixa ordem de evocação (elem. mais freq. e mais importantes).			Alta frequência + alta ordem de evocação (elem. periféricos mais importantes).		

ELEMENTOS DE CONTRASTE (3° Q)			ELEMENTOS DA 2ª PERIFERIA (4° Q)		
Rang < 2,5 (média das ordens médias ponderada de evocação)			Rang ≥ 2,5 (média das ordens médias ponderada de evocação)		
Elem.	Freq.	Rang	Elem.	Freq.	Rang
Formação	4	1,750	Família	3	2,667
Nº de Alunos	4	2,000	Integração	3	2,667
Respeito	4	2,000			
Tempo	4	2,250			
Sistema	3	1,000			
Dificuldade	3	1,333			
Violencia	3	1,667			
Mudanças	3	2,000			
Compromisso	3	2,333			
Horário	3	2,333			
Freq. ≥ 5			Freq. ≥ 5		
Baixa frequência + baixa ordem de evocação (elem. menos freqüente, mas considerados importantes).			Baixa frequência + alta ordem de evocação (elem. menos freqüente e menos importantes).		

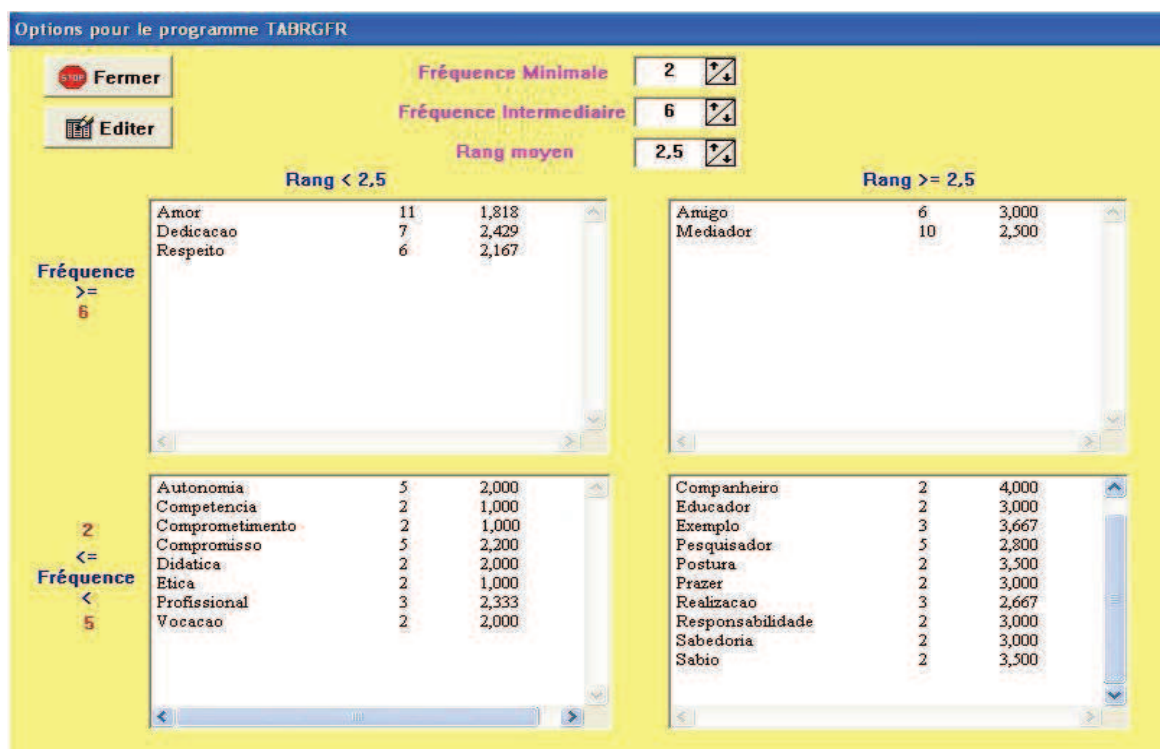
Na Figura 5 e no Quadro 9, registrados anteriormente, visualizamos a palavra “companheirismo” no 1º quadrante; “formação”, “número de alunos”, “respeito”, e “tempo” como elementos de contraste, logo abaixo; e, no 2º quadrante da 1ª periferia, a palavra: “salário”. Tais evocações parecem demonstrar que os desafios da realidade profissional estão diretamente ligados às condições de trabalho e valorização profissional.

E, para reforçar as evocações principais, aparecem como elementos importantes: a “*formação*”, o “*número de alunos*”, o “*respeito*” e o “*tempo*”, reafirmando o cenário

exposto no Grupo Focal e em algumas entrevistas. Em ordem de menor importância aparecem a palavra “família” e “integração”.

A seguir, apresentamos a Figura 6 e o Quadro 10 referentes à expressão indutora: **Identidade profissional**.

FIGURA 6 – Expressão indutora: Identidade profissional



QUADRO 10 – Expressão indutora: Identidade profissional

ELEMENTOS CENTRAIS (1º Q)			ELEMENTOS DA 1ª PERIFERIA (2º Q)		
Rang < 2,5 (média das ordens médias ponderada de evocação)			Rang ≥ 2,5 (média das ordens médias ponderada de evocação)		
Elem.	Freq.	Rang	Elem.	Freq.	Rang
Amor	11	1,818	Mediador	10	2,500
Dedicação	7	2,429	Amigo	6	3,000
Respeito	6	2,167			
Freq. ≥ 5			Freq. ≥ 5		
Alta frequência + baixa ordem de evocação (elem. mais freq. e mais importantes).			Alta frequência + alta ordem de evocação (elem. periféricos mais importantes).		

ELEMENTOS DE CONTRASTE (3º Q)			ELEMENTOS DA 2ª PERIFERIA (4º Q)		
Rang < 2,5 (média das ordens médias ponderada de evocação)			Rang ≥ 2,5 (média das ordens médias ponderada de evocação)		
Elem.	Freq.	Rang	Elem.	Freq.	Rang
Autonomia	5	2,000	Pesquisador	5	2,800
Compromisso	5	2,200	Realização	3	2,667
Profissional	3	2,333	Exemplo	3	3,667
Comprometimento	2	1,000	Educador	2	3,000
Competência	2	1,000	Prazer	2	3,000
Ética	2	1,000	Responsabilidade	2	3,000
Didática	2	2,000	Sabedoria	2	3,000
Vocação	2	2,000	Sábio	2	3,500
			Postura	2	3,500
			Companherismo	2	4,000
Freq. ≥ 5			Freq. ≥ 5		
Baixa frequência + baixa ordem de evocação (elem. menos freqüente, mas considerados importantes).			Baixa frequência + alta ordem de evocação (elem. menos freqüente e menos importantes).		

Observamos que a palavra “amor” foi evocada 11 vezes, seguida das palavras: “dedicação” (7 vezes) e “respeito” (6 vezes), correspondendo a 53,3% das principais evocações. Esse quadrante traz informações fundamentais para a análise das representações sociais dos sujeitos deste estudo, pelo total e ordem média das evocações de cada palavra.

A esse respeito Sá (1996), ao falar de métodos utilizados pela TNC e que operam com propriedades quantitativas, lembra-nos sobre a possibilidade que os mesmos apresentam para a “formulação de hipóteses acerca da centralidade das cognições que integram uma representação” (p.115).

Essa centralidade pode ser mais fortemente identificada, quando os dados obtidos por este instrumento são cruzados com os de outros, como, no nosso caso, com as entrevistas e as questões afloradas nas discussões do Grupo Focal, conforme veremos a seguir.

3.5.2 Grupo Focal

A teoria das representações sociais está interessada, por um lado, com questões de vínculos sociais e da ação e, por outro lado, com o conhecimento social, comunicação e linguagem. (MOSCOVICI, 2010, p.381)

Como o autor mesmo sinaliza, na epígrafe acima, as representações sociais têm interesse pelo conhecimento produzido nas interações sociais estabelecidas entre as pessoas, mediadas pela comunicação e linguagem. Nesse sentido, a nossa decisão em realizar o Grupo Focal - GF teve a influência direta de Moscovici (1978), por representar uma possibilidade de inserir os participantes de nosso estudo no debate sobre a nossa questão problematizadora para procurar responder, no espaço interativo da fala: Como a identidade dos (as) profissionais que atuam na educação infantil e participam do PARFOR vem sendo (re) constituída, considerando suas necessidades e expectativas de formação e as possibilidades para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente?

A decisão em desenvolver a técnica do GF nasceu do interesse em perceber *como* um grupo de profissionais, que atua na educação infantil em creches públicas, *pensa* a sua formação e vem construindo sua identidade profissional. E, também, por acreditar que *pela* interação estabelecida, durante essa técnica, as participantes têm a possibilidade de expressarem melhor os seus sentimentos, suas visões de mundo, suas representações sobre coisas e pessoas.

Com esse propósito, o GF foi realizado no mês de maio de 2012 e contou com a participação de oito estudantes/professoras, que atuam na educação infantil em creches públicas, seguindo o que Gatti (2005, p.7) nos orienta sobre essa seleção: “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”.

Dessa maneira, o nosso espaço de interação foi sendo construído, e, ao longo do nosso encontro, o clima foi ficando cada vez mais agradável e as falas mais espontâneas e naturais.

As questões relacionadas à formação, identidade e situação profissional, centrais para o nosso estudo, foram conduzidas de maneira natural e envolvente, permitindo-nos

capturar, nos olhares, expressões e formas de articular o pensamento e a linguagem, a rede de significações e percepções do grupo.

Com a intenção de manter o “foco” nos objetivos do nosso estudo, seguimos o roteiro de questões que nortearam o nosso diálogo, a saber:

1^a A formação do PARFOR tem contribuído para o seu desejo em continuar na educação infantil?

2^a O curso tem atendido às necessidades de formação do professor de educação infantil?

3^a Você tem observado alguma mudança na maneira de conceber a educação infantil, e o profissional que atua com esse nível de ensino, após ter iniciado o curso?

4^a Em que a formação do PARFOR tem contribuído para o seu aprendizado e sua prática pedagógica?

5^a Você tem conseguido inovar sua prática a partir das questões trabalhadas no PARFOR?

Tivemos momentos de grande emoção por parte de algumas participantes, e, ao mesmo tempo, de muita descontração, em que os saberes fluíam pelas falas das participantes e se misturavam aos sabores do lanche disposto providencialmente em roda de conversa. O ambiente previamente preparado era um convite para falar sem censurar, ou melhor, dizendo, para explicitar “o conhecimento social” sobre a constituição identitária dos professores e o lugar de sua formação neste contexto.

Nesse sentido, a condução das questões centrais foi permeada pela preocupação de não melindrar e nem interromper abruptamente a fala das participantes. Tais falas foram gravadas e videogravadas de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Questionário e Grupo Focal (APÊNDICE 2, p. 131).

Recorremos, mais uma vez, a Moscovici (1978), para lembrar que “elas [as representações sociais] determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis e admitidas” (p.51). Para ele (...), “a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais” (p.77).

Talvez, seja por isso que as informações coletadas, a partir desse instrumento, podem nos dar pistas sobre a *ancoragem* das representações sociais dos sujeitos a respeito de sua identidade profissional.

Finalizando nossa coleta de dados, realizamos as entrevistas semiestruturadas, conforme descrevemos a seguir.

3.5.3 Entrevista semiestruturada

Após as duas primeiras etapas de coleta de dados descritas acima, elaboramos o nosso roteiro de entrevistas e envolvemos quatro sujeitos para participarem deste instrumento. As questões foram elaboradas com o objetivo de aprofundar as informações coletadas anteriormente sobre o percurso profissional destes, com a finalidade de compreender como foi/está sendo (re) constituída sua identidade profissional no âmbito da educação infantil.

As entrevistas realizadas no mês de junho de 2012, com horário predeterminado para cada participante, num ambiente tranquilo de uma sala de aula vazia da Universidade, foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Sabemos que a qualidade das informações, obtidas a partir das entrevistas semiestruturadas, depende muito do entrevistador e de uma atmosfera favorável que este consegue provocar, “(...) na medida em que se houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Ketele e Roegiers (1993, p.193) nos falam sobre algumas características e vantagens da entrevista semidirigida, conforme quadro abaixo:

QUADRO 11 - Características e vantagens da entrevista semiestruturada

Características	Vantagens
O entrevistado produz um discurso não linear. O entrevistador reorienta a entrevista em certos momentos.	As informações que se pretende recolher refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida. A pessoa entrevistada tem mais liberdade para se expressar.
Nem todas as intervenções do entrevistador estão previstas antecipadamente.	As informações que se deseja são obtidas num tempo mais curto do que numa entrevista livre, que nunca se sabe se vão ser fornecidas informações pertinentes.

Fonte: Ketele e Roegiers (1993, p.193)

Dessa forma, as entrevistas nos possibilitaram trazer à tona mais elementos a respeito de nossa questão-problema, a partir de um roteiro com perguntas abertas e fechadas, elaboradas com questões sobre: o percurso e oportunidade de formação; identificação com a profissão; condições de trabalho; interesses e perspectivas, conforme sistematizadas no quadro a seguir e constantes dos Apêndices 7 (p. 155) e 8 (p.157).

QUADRO 12 – Aspectos levantadas na entrevista

Trajetória/ formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - entrada/desafios da profissão, após alguns anos, durante o curso de Pedagogia do PARFOR; - oportunidades de formação continuada; - entrada/desafios para participar do curso de pedagogia do PARFOR.
Identidade profissional	<ul style="list-style-type: none"> - escolhas e decisões; - trabalho desenvolvido na escola; - percepção sobre a importância atribuída ao trabalho desenvolvido na educação infantil: <i>na e pela</i> instituição onde trabalha, sistema de ensino, outros profissionais da educação, pais e comunidade.
Necessidades/Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> - intenção de continuar na educação infantil depois de concluir o curso; - o que se espera da profissão e do trabalho na educação infantil.

Apesar do roteiro elaborado a partir das questões centrais anteriormente mencionadas, tivemos a preocupação em conduzir a entrevista com tempo suficientemente adequado para as respostas e, principalmente, tentando estabelecer sempre um elo com a próxima pergunta. O que evitou, assim, que as questões fossem tratadas de maneira linear, e fora do contexto de fala produzida pelos nossos entrevistados.

Após o levantamento de todos os dados, iniciamos o processo de organização das informações relevantes ao interesse deste estudo a partir de duas dimensões: 1ª *identitária*; e 2ª *formativa*. Estas dimensões foram desdobradas em duas categorias cada uma, com suas respectivas unidades de sentido, segundo reagrupamentos análogos, propostos por Bardin (2011).

3.6 Dos elementos para a análise

Mais uma vez lembramos que nossa opção por analisar a (re) constituição identitária das estudantes/professoras que atuam na educação infantil e suas necessidades e expectativas de formação deve-se ao fato de termos identificado, logo no início da pesquisa, a existência nesse grupo de características comuns em relação ao mundo vivido no trabalho e condições favoráveis para a construção de novas representações sociais a respeito do papel da educação infantil e da identidade docente.

Os dados foram tratados segundo a *análise de conteúdo*, proposta por Bardin (2011), a partir das questões levantadas sobre a situação funcional e perfil dos (as) estudantes/professores (as) do PARFOR. A caracterização do grupo nos permitiu identificar similaridades em relação à faixa etária, ao gênero, ao tipo de escolarização anterior, e aos desafios que vivenciaram/vivenciam desde a entrada na carreira.

As semelhanças foram identificadas, quando percebemos que as funcionárias da rede pública municipal de seis cidades da Baixada Santista (Santos, São Vicente, Cubatão, Praia Grande, Guarujá e Bertioga) recebiam diferentes denominações: “Atendentes de Educação”, “Pajens”, “Professor da Primeira Infância” e “Professor de Educação Infantil”.

A questão, que trazemos aqui, diz respeito à forma como esta situação afeta a maneira destas profissionais se perceberem e se constituírem na profissão. Como se assemelham, e se diferenciam dos outros grupos de profissionais, que atuam com os outros níveis de ensino, e, também, às informações sobre a “nova” perspectiva de educação infantil, postulada pelos documentos oficiais (Cap.I).

Entender a dimensão desse novo olhar sobre o papel da educação infantil parece-nos um importante caminho para compreender como estes sujeitos vêm construindo sua identidade profissional.

Nesse sentido, pressupomos que o desejo desse grupo de profissionais em permanecerem ou não na profissão tem a ver com o de reconhecer-se e ser reconhecido como “professor de educação infantil” nas creches públicas brasileiras.

3.6.1 As dimensões e categorias de análise

O direcionamento de nosso trabalho e as informações por ele coletadas sugeriram o tratamento de duas dimensões fundamentais, que se constituem numa relação de influências e interdependências, a saber: 1ª dimensão identitária; e 2ª dimensão formativa. Tais dimensões serão abordadas no próximo capítulo.

Definidas as dimensões ou unidades de análise, chegamos à categorização de cada uma delas e às respectivas unidades de sentido, assim como destaca Bardin (2011, p. 148), a fim de “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”. A tarefa de categorizar pressupõe fornecer uma “condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (p.149). E, ao agrupar os dados em categorias e em unidades de sentido, percebemos a relação e a confirmação de informações que, dispersas pelos dados brutos, não haviam sido identificados.

Nessa perspectiva, após a leitura flutuante (FRANCO, 2008; BARDIN, 2011) de todos os dados obtidos a partir dos procedimentos já comentados, iniciamos o exercício de separar os elementos e organizá-los de acordo com as mensagens que suscitavam.

Dessa forma, elaboramos um esquema com a sistematização para análise dos dados coletados, que apresentamos a seguir:

QUADRO 13 – Sistematização da análise dos dados coletados

DIMENSÕES	CATEGORIA	UNIDADES DE SENTIDO
1ª Dimensão identitária “Ser Professor”	Formas identitárias no campo profissional	1ª Ações de normatização: <i>Ingresso no serviço público e denominação de cargo</i>
		2ª A representação de si mesmo: “ <i>Ser Professor</i> ” na <i>educação infantil</i>
2ª Dimensão formativa “Formar-se professor” (re)constituição da identidade profissional	Contexto de formação: curso de Pedagogia do PARFOR	1ª O PARFOR como processo de formação e profissionalização
		2ª Necessidades e Expectativas: <i>pessoais, institucionais e profissionais</i>

Na **dimensão identitária**, as categorias e unidades de sentido foram analisadas a partir das informações que tivemos sobre a forma como as participantes ingressaram e permanecem na função; das evocações feitas na primeira parte do questionário, organizadas segundo as proposições de Abric (1998); e das respostas às perguntas, constantes das questões abertas do questionário, das entrevistas e do grupo focal, tais como: a) Qual a denominação de sua função escola? b) Quais as atividades você exerce nessa função? c) Você está satisfeita com ela? d) Qual profissional se assemelha ao professor? e) Quais têm sido os seus grandes desafios profissionais, tendo em vista o seu trabalho na escola? f) Qual a sua percepção sobre a importância atribuída ao trabalho desenvolvido na educação infantil?

Na **dimensão formativa**, definimos as categorias e unidades de sentido a partir das questões sobre a formação e profissionalização docente presente na fala dos sujeitos de nosso estudo e das necessidades e expectativas de formação mais evocadas.

A partir destas questões, foi possível organizar duas categorias de análise e suas respectivas unidades de sentido, conforme recomenda Bardin (2011, p.148), pois “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros”. E esta é uma tarefa difícil e delicada para situações complexas com as quais decidimos aventar. Elencamos as categorias conforme dispostas no Quadro 13 e apresentadas, sequencialmente, a seguir.

Para a **dimensão identitária** foi elencada a **categoria de análise**: *Formas identitárias no campo profissional* e duas unidades de sentido: 1ª *Ações de normatização: ingresso no serviço público e denominação de cargo*; e 2ª *A representação de si mesmo: “Ser Professor” na educação infantil*.

Na **dimensão formativa** foi identificada a **categoria de análise**: *O contexto de formação – curso de Pedagogia do PARFOR* e, também, duas unidades de sentido: 1ª *O PARFOR como processo de profissionalização*; e 2ª *Necessidades e expectativas - pessoais; institucionais; e profissionais*.

Na tentativa de dar conta da codificação/categorização das informações mais importantes para a compreensão das representações sociais das estudantes/ professoras sobre sua constituição identitária, e as possibilidades destas reconstituírem-se profissionalmente, procuramos nos orientar pelos princípios da *objetividade e da fidelidade*, bem como, da *produtividade*, propostos por Bardin (2011, p. 150), para a análise dessas questões apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS À VISIBILIDADE PROFISSIONAL

O que pretende ser amado, ser acolhido como modelo de comportamento social ou situar-se entre as pessoas que dão aprovação social, deve, aos olhos dos indivíduos ou dos grupos que organizam a seleção, alcançar o lugar das pessoas visíveis. (MOSCOVICI, 2011, p.221).

Moscovici (2011), ao falar sobre “influência social” e “mudanças” na atualidade, enfatiza que essas duas temáticas podem se relacionar diferentemente, dependendo da perspectiva teórica adotada. Para a perspectiva funcionalista, a mudança vem de cima para baixo e é exercida por grupos majoritários, ou seja, pela maioria que influencia o poder de decisão. Este grupo majoritário, geralmente, é considerado correto, e o mais aceito por todos. Já, em sua abordagem da teoria genética e de inovação, ele aponta para a possibilidade da influência de grupos minoritários¹⁰ que são, em geral, vistos como “desviantes” por não concordarem com a maioria e lutarem por mudanças sociais, na direção de suas necessidades e interesses, de acordo com sua visão da realidade; exercendo, assim, o direito de pensarem diferentemente da maioria.

Parece-nos relevante neste momento considerar que Moscovici (2011), quando trata da questão da capacidade de influência social das minorias e argumenta que “a mudança depende, sempre, de um posicionamento inquieto, desejante e descontente, que questiona a ordem e a uniformidade das normas, condutas e opiniões” (MOSCOVICI, 2011, p. 9), nos aponta para a possibilidade de mudanças nas representações sociais. E, é nesse sentido, que os profissionais, especialmente aqueles mais esquecidos e desvalorizados socialmente, como no caso, o professor que atua nas creches públicas municipais, podem desempenhar uma importante influência para o processo de mudança na representação social a respeito de sua condição e visibilidade profissional.

Acreditando nessa perspectiva e sob a ótica da abordagem da TRS (MOSCOVICI, 1978), das contribuições de Dubar (1997) e Deschamps e Moliner (2009) a respeito dos processos identitários e da TNC, de Abric (1996), conduzimos

¹⁰ Moscovici (2011, p.21) fala de “minorias não fazendo referência ao número (...), mas à desigualdade na distribuição do poder, à lógica da dominação”.

nossas reflexões, a fim de nos aproximarmos das representações sociais do papel e da identidade do professor da educação infantil, buscando compreender suas necessidades e expectativas de formação e a (re) constituição de sua identidade profissional.

As estudantes/professoras, que participam de nosso estudo, frequentam o PARFOR, trabalham na educação infantil em creches públicas municipais e são, em sua maioria, de origem humilde, com raras oportunidades de formação, poucos recursos e muitos afazeres cotidianos. É sobre elas que teremos aqui a pretensão, e a difícil tarefa de compreender suas representações identitárias, necessidades e anseios profissionais.

Organizamos nossa interpretação em duas grandes dimensões - a *identitária* e a *formativa* - e, sob a luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), tratamos dos dados coletados a partir dos procedimentos metodológicos mencionados no capítulo anterior.

Na *dimensão identitária* – “**Ser Professor**”, organizamos, na categoria, “*Formas identitárias no campo profissional*”, duas unidades de sentido: na 1ª, enfocamos as implicações das “ações de normatização: ingresso no serviço público, denominação de cargo e função atribuída”; e, na 2ª, a representação de si mesmo: “Ser Professor” na educação infantil.

Na *dimensão formativa* – “**Formar-se Professor**” - destacamos a categoria: “*O contexto de Formação - curso de Pedagogia/PARFOR*” e duas unidades de sentido: 1ª o PARFOR como processo de profissionalização; e a 2ª necessidades e expectativas: pessoais, institucionais e profissionais.

Segundo Bardin (2011, p.147), o critério de categorização pode ser *léxico*, ou seja: as palavras podem ser classificadas “segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos (...)”. Ela nos lembra que “em análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias *dimensões* de análise” e que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (p.148). Para nós, as duas categorias elencadas relacionam-se mutuamente e interferem no processo de (re) constituição da identidade profissional das estudantes/professoras que fazem parte de nosso estudo.

Nesse sentido, analisamos o material disponível a partir das categorias que foram organizadas nas duas dimensões propostas, para, com o apoio do referencial teórico, a TRS de Moscovici (1978), nos aproximássemos: 1º) de prováveis representações sociais construídas pelos sujeitos de nossa pesquisa a respeito da atividade profissional desenvolvida na educação infantil com crianças menores de três

anos de idade; e 2º) do movimento de (re) constituição identitária sustentado nas/pelas condições do contexto de formação e atuação profissionais.

4.1. Da dimensão identitária (1ª dimensão)

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p.16)

Nossa reflexão inicia-se pela **dimensão identitária** por entendermos como a mais complexa e a mais importante para este estudo, e abordando a categoria: “*Formas identitárias no campo profissional*”. Esta categoria foi analisada, como já nos referimos anteriormente, tendo em vista as situações que permearam o contexto institucional dos sujeitos da pesquisa. E levamos em consideração, como mencionado, duas unidades de sentido, que dizem respeito: 1º às *ações de normatização: ingresso no serviço público, denominação de cargo e função atribuída*; e 2º à *representação de si mesmo: “Ser Professor” na educação infantil*, para compreendermos como cada um “se sente e se diz professor”, conforme as palavras da epígrafe inicial.

4.1.1 Formas identitárias no campo profissional (categoria de análise)

Recorremos, ao nosso autor de referência, Dubar (1997), para lembrar que a constituição identitária, como resultado de sucessivas socializações, se desenvolve em um processo dinâmico, que permite a construção, desconstrução e reconstrução de identidades.

A identidade profissional em reconstrução das estudantes/professoras que participam de nosso estudo está intimamente imbricada com as atribuições, que a elas foram/são conferidas a partir das “ações de normatização” (1ª unidade de sentido), estabelecidas em cada município, que definem sua denominação, e interferem no reconhecimento do papel específico que desenvolvem como professoras de crianças com idade inferior a três anos.

As “ações de normatização” identificadas, a partir do levantamento feito em alguns municípios da região da Baixada Santista, como foi mencionado (p.79), nos levaram a crer que as diferentes realidades a respeito do ingresso das profissionais nas redes municipais de ensino público e a falta de agilidade nos processos decisórios, para a criação e transposição de cargos de professores para atuarem na educação infantil de zero a três anos, vêm dificultando a mudança do paradigma assistencialista, ainda presente no meio educacional, e o avanço no processo de (re) constituição de uma “nova” identidade profissional.

Nesse sentido, Dubar (1997) nos fala que:

(...) a construção de uma identidade de ofício pressupõe uma forma de transação *subjetiva* que permite a autoconfirmação regular da sua evolução, concebida como o domínio progressivo de uma especialidade (...). Mas pressupõe também confirmações *objetivas* por uma comunidade profissional dotada dos seus próprios instrumentos de legitimidade. (DUBAR, 1997, p.202- 203)

A construção dessa identidade de ofício é entendida aqui como sendo “o novo papel” a ser desempenhado pelo professor de educação infantil de zero a três anos de idade, na função de “cuidar” e “educar” as crianças. E a relação entre as *transações subjetivas* e *objetivas* se constitui na articulação entre os movimentos dos *atos de atribuição* (DUBAR, 1997), que correspondem ao que os outros dizem a respeito do sujeito (em relação a sua função, denominação profissional e inserção ao quadro do magistério), aqui percebidos como as determinações impostas pelos sistemas de ensino, aos profissionais que atuam na educação infantil de zero a três anos de idade, e os *atos de pertença* (como o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas).

Nos capítulos anteriores, refletimos a propósito de como as participantes de nosso estudo iniciaram suas atividades profissionais na educação infantil oferecida pelo setor público, em creches municipais, assim como o tipo de denominação relacionado à 1ª unidade de sentido, que receberam na ocasião de seu ingresso, e as diferentes iniciativas municipais para regulamentar a delicada situação dessas profissionais no quadro do Magistério.

O panorama descrito em relação à entrada na profissão, à denominação e à função, que ainda está sendo a elas atribuída, demonstra o quanto o sistema educacional brasileiro é lento, negligente e incapaz de se desvencilhar das amarras do modelo assistencialista do qual esse nível de ensino deriva, sejam por questões estruturais, culturais, políticas ou de ordem econômica.

4.1.1.1 Ações de normatização: ingresso, denominação de cargo e função atribuída (1ª unidade de sentido)

Como já falamos no terceiro capítulo, a pesquisa foi realizada inicialmente com a participação de 43 estudantes/professores do PARFOR e aprofundada com um grupo de 33 estudantes que trabalham em creches públicas municipais da Baixada Santista.

O levantamento que fizemos na região sobre a forma como essas profissionais *ingressaram* na profissão confirma inadequação e incoerência com os princípios legais.

Os depoimentos das participantes de nosso estudo revelam contradições com o que se defende nos documentos legais e o que se pratica nas instituições de educação infantil de zero a três anos. Vários aspectos que marcaram o percurso profissional das estudantes/ professoras do PARFOR estão relacionados às experiências do *ingresso* na carreira, conforme vemos nas falas:

Eles não exigiram nada, nem conhecimento de criança, nem de atendimento, nem se sabia como lidar (...). A gente vai aprendendo com as colegas antigas, a função como agir com as crianças: o que fazer, e o que não fazer (...). Mas, assim, pedagogicamente, a gente não teve nenhum incentivo, não teve nenhum aprendizado a mais, apenas era cuidar da criança (S3, Entrevista, APÊNDICE 8, p.157).

Então, como eu cheguei à escola (...), eu fico até emocionada, porque era muita criança. E eu achava que era tudo muito lindo, tudo era muito perfeito, e eu cheguei lá cheia de ideias (...), e eu comecei a ver que as coisas não eram bem daquele jeito (...) (S4, Entrevista, APÊNDICE 8, p.158).

Para Huberman (1995, p.37), os ciclos de vida profissional dos professores, assim como das demais profissões, passam por uma série de sequências que atravessam toda a carreira. Por outro lado, as sequências desses ciclos podem ser vividas diferentemente em cada profissão. A *fase de exploração*, vivida no início da carreira,

pressupõe uma investigação sobre a profissão e uma experimentação de papéis; se for positiva, as pessoas passam para a *fase da estabilização*. Nesta fase procuram dominar características importantes do trabalho para desempenhar papéis de maior importância e prestígio. O autor nos fala de alguns estudos que descrevem a “entrada na carreira” como uma sequência de fases que demarcam o seu desenvolvimento: a *fase de sobrevivência* e a *fase de descoberta*, e nos lembra que a segunda sustenta a primeira.

Isso significa dizer que a forma como os sujeitos de nossa pesquisa *ingressaram* na profissão, ou melhor, iniciaram a carreira do Magistério é de extrema importância para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. E, nesse período, a *fase de sobrevivência* parece confrontar com a *fase de descoberta*. Ou seja, essa fase de descoberta, segundo Huberman (1995, p.39), “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade” e, ao mesmo tempo, se contrapõe com os problemas enfrentados na fase de sobrevivência. Nas instituições de educação infantil, parece que essa última fase é bastante prolongada por conta de suas condições de organização e funcionamento, especialmente no que se refere à relação quantidade professor/aluno. Essa situação, muito descrita pelas participantes do estudo, parece limitar a experimentação da fase de descoberta das estudantes/professoras em seus próprios ambientes profissionais.

Da mesma forma, quando solicitadas no questionário, a falarem sobre a *denominação de cargo* que lhes foi atribuída, das 33 participantes, que atuam na educação infantil: 23 (70% do grupo) responderam que ingressaram no serviço público, como “Atendentes de Educação”; 8 (24%) como “Pajens”; apenas 1 (3%) como “Professora de Educação Infantil”; e 1 (3%) como “Professora da 1ª Infância”. Isso nos leva a pensar sobre a maneira como estas profissionais se sentem diante dessa situação e vêm se constituindo na profissão.

De acordo com o dicionário Houaiss (2004, p.72), o termo “Atendente” - *adj 2g. s.2g.*, se refere a: “1- auxiliar de enfermagem, 2- recepcionista”; e, “Pajem” *sm* “Na Idade Média, rapaz nobre que acompanhava um rei, um senhor, etc. para aprender serviço de armas” (p.542). Além destes termos estarem em completo desuso e seu significado original não ter nada em comum com as finalidades da educação infantil e, portanto, com a competência atribuída aos profissionais que nela atuam, a designação correta para atuar nesse nível de ensino, conforme a LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996a), é “**Professor**”.

Conforme já falamos anteriormente, no município com o número mais expressivo de estudantes que frequentam o curso de Pedagogia do PARFOR e, ao mesmo tempo, atuam na educação infantil, com crianças menores de três anos de idade, as 22 “Atendentes”, foram admitidas em 2001 como “Berçaristas”, e transformadas, no ano de 2003, em “Atendentes de Educação” (Cf. ANEXO 1). Neste mesmo município, em 2007, houve concurso público para o ingresso ao cargo de Atendente de Educação com a exigência de escolaridade mínima para o Magistério. Após ingresso dessas *Atendentes de Educação*, no ano seguinte (2008), todas as *Atendentes de Educação* foram segmentadas em “*Atendentes de Educação I*” (para as que tivessem apenas ensino médio) e “*Atendentes II*” (para as que tivessem Magistério em nível médio ou o curso de Pedagogia). Essa divisão definida pelo tipo de escolarização foi caracterizada por diferença salarial e pelas atribuições a elas conferidas. Vale lembrar, que no concurso citado, nenhuma vaga foi aberta para “Professor de Educação Infantil”.

Nesse sentido, podemos perceber que, mesmo com o advento da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), determinando a formação em nível superior para os professores atuarem na educação básica e admitindo, como formação mínima, a oferecida em nível médio (Magistério), para professores de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental, muitos municípios brasileiros continuaram abrindo concurso público para a educação infantil de zero a três, sem a utilização da nomenclatura correta de “**Professor**”. E, assim, foram compondo os seus quadros de profissionais, como já descrevemos, de forma totalmente incompatíveis com o que se admite em lei.

A situação que se arrasta, há quase duas décadas, ainda parece de difícil solução. Os municípios continuam com o quadro de profissionais, com, ou sem, a qualificação mínima exigida, recebendo as mais variadas formas de denominações: Atendente I, Atendente II, Pajem, Educador da Primeira Infância, Educador de Desenvolvimento Infantil, entre outras; e à margem do Plano de Cargos e Salário do Magistério. Ou seja, sem o *status* da “*profissão de professor*”. Diante disso, as diferentes tentativas de mudanças nas *denominações de cargo* das profissionais nos mostraram que os poucos avanços obtidos, em relação a essa questão, indicam o quanto este nível de ensino encontra-se, ainda, à margem do sistema de ensino brasileiro.

Além da denominação, a *função atribuída* e apreendida pelas profissionais nos oferece pistas sobre a concepção de educação infantil nesse contexto específico. Revelam-nos quais representações sociais têm os professores e as instituições públicas,

que oferecem esse atendimento, a respeito do papel e da identidade do professor da primeira infância.

Quando perguntamos no questionário sobre a “função que lhes é atribuída na atividade profissional” que exercem, das 33 participantes, 18 (54,5%) delas responderam “cuidar e cuidado”, como ação primeira e principal no desenvolvimento de suas funções profissionais, seguidas por 13 (39,4%), que consideraram “higiene e higienização”, e 8 (24,2%) destacaram “banho e alimentação”. Dessa forma, as respostas revelaram uma relação direta com as atividades relacionadas ao “cuidar” em detrimento da função de “educar”, essencial para o atendimento às necessidades da primeira infância.

Já vimos que as necessidades da primeira infância vêm sendo amplamente debatidas (CAMPOS, 1994, KUHLMANN JR., 2005, entre outros), e, frequentemente, culminam na defesa de dois princípios indissociáveis: o *cuidar* e o *educar* na educação infantil.

Como se observa no Parecer CNE/CEB N° 20/2009 (BRASIL, 2009c, p. 10), que norteou a revisão da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010):

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

Essa indissociabilidade entre “educar” e “cuidar” mais presente na educação infantil, pela própria necessidade da criança pequena, está presente nos discursos acadêmicos e em algumas instituições escolares, mas vem sendo pouco praticada. O “cuidar” parece sempre mais salientado e muito dissociado da ação de “educar” nos contextos de atuação das estudantes/professoras da educação infantil que fazem parte deste estudo. Essa ideia parece *ancorada*, como diria Moscovici (1978), nas

representações dos professores que atuam em outros níveis de ensino, e é percebida por nossas participantes, conforme depoimento de uma das entrevistadas:

(...) para eles, [os professores dos outros níveis de ensino], nós não somos professores. É mais assim, eu vejo que, por parte deles, eles nos enxergam mais como cuidadores. (S2, Entrevista, APÊNDICE 8, p.161)

Mas, como diria Dubar (1997, p.104): “*Eu nunca posso ter certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro. A identidade nunca é dada, é sempre construída e (re) construída...*” (grifos do autor).

Desse modo, supomos que as *ações de normatização* de uma atividade profissional, como o seu *ingresso*, a *denominação de cargo* e a *função atribuída*, implicam diretamente na maneira como as pessoas se sentem e são percebidas pelos outros grupos de profissionais e, conseqüentemente, no dinâmico processo de sua (re) constituição identitária.

E, nesse sentido, a maneira como os municípios vêm procedendo nas dinâmicas de *ingresso na carreira*, nas tentativas de mudanças de *denominações de cargo* e na *função* atribuída às profissionais da Educação Infantil, evidenciam poucos avanços e o quanto este nível de ensino encontra-se, ainda, à margem do sistema de ensino brasileiro.

4.1.1.2 A representação de si mesmo: “Ser Professor” na educação infantil (2ª unidade de sentido)

A segunda unidade de sentido da categoria - “**Formas identitárias no campo profissional**” - a **representação de si mesmo: Ser Professor na educação infantil** - foi organizada a partir das questões respondidas na primeira parte do questionário, de acordo com a técnica de associação livre de palavras (ABRIC, 1998), e representa, para este estudo, o ponto central de seus objetivos.

Para conhecer as representações sociais a respeito do professor de educação infantil, procuramos saber inicialmente, no questionário, quais seriam as palavras mais evocadas para a expressão indutora “**Identidade Profissional**”, e, nas questões projetivas, pedimos para que “apontassem um profissional que mais pudesse se

assemelhar ao professor e que justificassem sua escolha”. Por essas questões terem sido tratadas com o auxílio do *Software* EVOC, gerando as tabelas (Cf. Cap. 3) com as evocações dos 43 respondentes do questionário, as mesmas foram analisadas integralmente.

A aplicação do teste de associação livre de palavras utilizado para estimular o surgimento de respostas espontâneas associadas a uma expressão indutora nos permitiu uma aproximação do núcleo central e do sistema periférico (ABRIC, 1998) das possíveis representações sociais dos estudantes/professores do PARFOR, a respeito do significado atribuído à *identidade profissional*.

No quadro referente à possível estrutura da representação social da *identidade profissional* apresentado no terceiro capítulo (ver Quadro 10, p.77), a palavra “amor” aparece como a mais destacada por ter sido evocada 11 vezes, seguida das palavras: “dedicação” (7 vezes) e “respeito” (6 vezes), correspondendo a 73,4% das principais palavras induzidas. Esse quadrante traz informações importantes para a análise das representações sociais dos sujeitos deste estudo, pelo total e pela ordem média em que cada uma das palavras foi evocada.

A esse respeito Sá (1996), ao falar de métodos utilizados pela TNC e que operam com propriedades quantitativas, nos relembra sobre a possibilidade que os mesmos apresentam para a “formulação de hipóteses acerca da centralidade das cognições que integram uma representação” (p.115).

Nesse sentido, supomos que a tríade evidenciada - “amor”, “dedicação” e “respeito” - sugere uma importante tendência à centralidade do significado atribuído à figura do “Ser Professor” e, em especial, na “educação infantil”.

Os termos podem indicar uma representação clássica da *identidade profissional*. O “amor” associado a uma visão histórica e romântica, na educação infantil, relaciona-se com a origem desse atendimento, conforme já assinalamos anteriormente, e com a “figura materna”, em seus atos de “cuidado” e “doação” para com a sua prole. Assim como “dedicação” e “respeito” podem estar relacionados com a mesma associação, representando outras características comuns à maternidade.

O termo “dedicação” também foi evidenciado nas pesquisas de Alves-Mazzotti (2007) a respeito das representações da identidade profissional docente e foi associado à “vocação, missão, dom, como algo intrínseco a essa profissão” (p.302). É um desejo

explicitado em muitos discursos e, geralmente, vinculado à visão de que basta termos profissionais dedicados para resolvermos todas as mazelas de nosso sistema de ensino.

Nesse sentido, a atividade profissional, que estas estudantes/professoras exercem e que pressupõe funções de “cuidar” e “educar” crianças pequenas, pode estar diretamente relacionada com o que dizem a respeito da *Identidade Profissional*. A centralidade de suas representações sociais, nas palavras “amor”, “dedicação” e “respeito”, está, de certa forma, referindo-se à função maternal ou de cuidados às pessoas consideradas desprotegidas, indefesas, como, por exemplo, os bebês, que ainda são muito dependentes e precisam de *amor, dedicação e respeito* para crescerem e se desenvolverem fortes e saudáveis.

A abordagem estrutural se preocupa com as representações estabilizadas, que são constituídas por um núcleo central e um sistema periférico. Deschamps e Moliner (2009), ao citar Abric (1994), nos lembram que “o núcleo compõe-se, portanto, de um ou de vários elementos que determinam o significado global da representação e que organizam as relações entre os outros elementos”. Os autores acrescentam, ainda, que “o núcleo pode ser considerado como um ponto comum de significação: algo que os indivíduos partilham quanto à significação que convém atribuir a um dado objeto. Por isso o núcleo é estável e só evolui lentamente” (p. 129).

Existem outros elementos da representação que, de acordo com Abric (1998), compõem o “sistema periférico”. Esse sistema é determinado pelo contexto imediato, pela história de vida e pela vivência dos sujeitos. É mais flexível, portanto suporta as contradições, e “é essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação do núcleo central” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p.74).

Encontramos esses elementos (Cf. 3º capítulo), nos quadrantes: superior direito e inferior esquerdo e direito. Em relação ao quadrante inferior esquerdo (Quadro 10, p. 77), são encontrados os elementos “autonomia”, “compromisso” e “profissional”, parecendo ser a constituição de um subgrupo de uma representação. Esse núcleo parece indicar uma contradição com as situações vivenciadas no cotidiano e reveladas no Grupo Focal, quando as estudantes/professoras falaram a respeito da forma como são orientadas/induzidas a realizar suas atividades profissionais.

No quadrante superior direito da 1ª periferia (Quadro 10, p. 77), aparece “mediador” e “amigo”, como elementos importantes. Esses elementos sugerem uma possível aproximação com outra função desejada do professor: “mediador”. Este é um

termo utilizado pela abordagem histórico-cultural, de Vygotsky (1984), para designar uma das principais características do “Professor”.

Segundo Rego (1998, p.109), para Vygotsky, “o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes”, estando o desenvolvimento das funções psíquicas intimamente relacionadas com as aprendizagens e apropriações do matrimônio cultural de seu grupo de pertença e da sociedade de um modo geral.

Nesse sentido, para que a criança possa se apropriar desse matrimônio cultural, é fundamental a “mediação” de adultos, aqui assinalados como professores de educação infantil de zero a três anos de idade. Esse paradigma sugere um redimensionamento da prática educativa e do valor das intervenções/ mediações (do professor) e vem sendo largamente difundido pelas pesquisas no campo da educação e nos cursos de formação de professores, indicando, assim, uma forte associação feita pelos sujeitos da pesquisa com aquilo que se espera do professor hoje.

Por outro lado, o termo “amigo”, mesmo tendo sido menos evidenciado (apenas seis evocações na segunda ordem), mostra uma particularidade importante da profissão. O professor “amigo” pode ser visto, muitas vezes, como aquele sujeito generoso, carinhoso e preocupado com o aluno.

E, finalmente, no quadrante inferior direito da 2ª periferia, encontramos evocada, em baixa frequência, a palavra “pesquisador”, que pode estar relacionada com as experiências e expectativas do curso de Pedagogia do PARFOR do qual participam.

Os relatos do Grupo Focal sobre as experiências acadêmicas no curso mostraram um impacto positivo ao estímulo para a pesquisa e autoria na produção de textos, como nos fala uma das participantes:

Porque aquele artigo, e no meio do caminho eu tive que fazer ele sozinho, para mim, assim, parecia um campo de batalha (...), quando você vê aquele negócio pronto, você fala: eu consigo mesmo, eu tenho capacidade (S. EP, Grupo Focal, APÊNDICE 5, p.150).

Essa motivação e a percepção do potencial para a aprendizagem de novas linguagens as deixaram aparentemente muito entusiasmadas e com a auto estima

elevada. Uma situação favorável, a nosso ver, para uma representação positiva de “si mesmo”.

O nosso esforço em tentar analisar, mesmo sem as condições necessárias para um aprofundamento, no sentido de descobrir a natureza do núcleo central e do seu sistema periférico das representações sociais dos (as) estudantes/professores (as), acerca de sua *Identidade Profissional*, nos aproximou de questões importantes sobre a formação e o papel do professor da primeira infância.

Sabemos, junto com Dubar (1997) e Deschamps e Moliner (2009), que é, a partir dessas representações, que os indivíduos realizam operações de comparação que os levam a perceber diferenças e semelhanças entre indivíduos e grupos, e a desenvolverem o sentimento de pertença, ou não pertença, a um grupo. Como também, pode ser a partir dessas *comparações* e *sentimentos* que os indivíduos têm a possibilidade de modificar suas representações sociais e identitárias.

Assim, na segunda parte do questionário destinada à confirmação das questões apresentadas na técnica de “associação livre de palavras ou evocação”, solicitamos aos participantes para “*escolherem um profissional que mais pudesse se assemelhar ao professor*”. Chamou-nos atenção o fato de oito (8) participantes não terem respondido a esta questão, sendo que apenas um deles exercia a função de coordenação em uma instituição e os outros sete (7) eram “Atendentes ou Pajens”. Essa observação se faz necessária, tendo em vista que os (sete) 7 sujeitos, que não responderam a esta questão, correspondem a 21,2% do grupo das 33 que trabalham na educação infantil, em creches e são objeto de interesse deste estudo. Além disso, “o não dito” também nos revela a maneira como estas profissionais se sentem e percebem a atividade profissional que desenvolvem.

Dos 17 sujeitos, ou seja, 51,5% deles elegeram profissionais ligados à área da saúde, tais como: médico – 9 pessoas; enfermeiro – 2 pessoas; e psicólogo – 6 pessoas, justificando:

O médico prioriza a saúde do paciente em todos os aspectos. Como o professor, o aluno saudável está pronto para crescer e absorver todo o conhecimento. (S1, Questionário, APÊNDICE 4, p.147)

Esse profissional [o médico] participa da vida diretamente dos alunos, acompanhando seu desenvolvimento na fase mais importante - 0 a 3 anos. (S25, Questionário, APÊNDICE 4, p.148)

O professor [assim como o psicólogo] ouve e tenta da melhor maneira entender as razões de seus alunos. (S33, Questionário APÊNDICE 4, p.148)

Por outro lado, a escolha de profissionais de outras áreas também nos chamou atenção, como observamos a seguir:

(Babá). Por ser alguém que cuida e ensina de forma simples, mas com grande efeito no qual prepara à criança para a aprendizagem (Atendente de Educação – S10, Questionário, APÊNDICE 4, p.147).

(Lixeiro). É um profissional importantíssimo, corre de lá prá cá, dribla obstáculos, põe a mão em coisas sujas e fedidas, tem o perigo de contágios, ganha pouco, sabe sua importância, espera sempre um reconhecimento. Mas a sociedade, em sua grande parte, só lembra dele, quando ele por sua casa não passa (Pajem - S35, Questionário, APÊNDICE 4, p.148).

Como vemos as justificativas que os sujeitos anunciaram para suas escolhas passam pelas seguintes questões: o cuidado com a saúde da criança para que ela possa aprender; o acompanhamento de seu desenvolvimento integral; a capacidade para ouvi-la e ajudá-la a resolver seus problemas; o cuidar e o ensinar de forma simples, preparando-a para aprender e, por último, a capacidade de *driblar* todos os obstáculos, colocar a mão em coisas sujas e fedidas (pode estar relacionado com trocas de fraldas e banhos) e, mesmo reconhecendo sua importância, não recebe o devido reconhecimento.

Tais afirmações nos levam a indagar a respeito dessas comparações/identificações. O motivo dessas escolhas tem a ver com o *sentimento de semelhança* em relação à tarefa que estes profissionais desenvolvem, ou com a forma como são vistos (as) na sociedade?

Aqui, lembramo-nos de dois mecanismos de identificação presentes no processo de constituição identitária, descritos por Dubar (1997, p.106): os *atos de pertença* e de *atribuição*. Os atos de atribuição “visam definir que tipo de homem (ou de mulher) você é, isto é, a identidade para outro”; e os atos de pertença são aqueles que exprimem “que tipo de homem (ou mulher) você quer ser, isto é a identidade para si”.

Em relação a esses dois mecanismos, Placco (2007, p.63) nos lembra da “tensão permanente”, que caracteriza o processo de construção e desconstrução da identidade, configurada *nas e pelas* identificações e não identificações, promovidas pelas relações

sociais e representações dos professores sobre seu próprio trabalho ou sobre seu futuro trabalho.

Essas comparações, que podemos entender como uma possível “identificação” com a função/atribuição de outras profissões, sinalizam questões importantes para a nossa reflexão a respeito da (re) constituição identitária das estudantes/professoras e, dessa forma, nos aproximam da maneira como elas vêm objetivando/ancorando (MOSCOVICI, 1978) as perspectivas relativamente recentes sobre o papel educacional da educação infantil nas creches.

Na verdade, precisaríamos saber o que pode estar por trás dessas “comparações” ou “identificações”, especificamente com as duas profissões - *médico* e *psicólogo* -, que têm, de certa forma, um bom reconhecimento social e exercem funções estreitamente vinculadas com a questão do “cuidado” preventivo ou curativo, seja do cuidado com corpo ou com a mente das pessoas. E, com as outras duas comentadas, logo em seguida, de *babá* e de *lixeiro*, que desempenham atividades menos atrativas e pouco valorizadas socialmente.

Podemos supor, nesse caso, que, em relação aos profissionais ligados à área da saúde (médico e psicólogo), a “identificação” pode corresponder ao que Dubar (1997) chama de “atos de atribuição”, pela função de “cuidado” inerente nessas profissões, e, em relação ao “status” e “reconhecimento”, aos “atos de pertença”. Ou seja, com o aquilo que as estudantes/professoras do PARFOR desejariam “ter” e “ser” como professoras da educação infantil. E, com as outras duas profissões (babá e lixeiro), com os “atos de atribuição”, por representarem atividades profissionais menos reconhecidas e prestigiadas. A babá teria nesse contexto um significado ainda mais forte, por ter uma relação direta com a função exercida pelas participantes do nosso estudo, que é a função de “cuidar” e “educar” bebês.

Também, precisaríamos entender o significado do “silêncio” daquelas (7 participantes) que evitaram responder a essas questões.

Nesta perspectiva, Deschamps e Moliner (2009) destacam que:

(...) os grupos sociais têm representações deles mesmos, assim como têm representações da posição que ocupam em relação a outros grupos. Sabe-se que essas representações desempenham um papel fundamental no sentimento de identidade, uma vez que é a partir delas que os indivíduos apreendem sua diferença e sua semelhança em relação ao outro. (p.135)

Nesse sentido, o grupo de estudantes/professoras, que participam deste estudo e que se encontra em processo de reconhecimento e de redefinição de seu papel e de sua função profissional na educação infantil nas creches públicas, pode estar buscando uma forma de amenizar a frustração gerada pelo contexto problemático vivido em seu ambiente de trabalho, comparando-se com outros profissionais com histórico de maior valorização. Já que, segundo a citação dos autores (DESCHAMPS E MOLINER, 2009), estes têm certamente a noção de representação da posição que exercem em diferenciação com os demais grupos de profissionais, especialmente os que já possuem reconhecidamente o seu prestígio social.

Nessa perspectiva convém lembrar que, segundo Dubar (1997), a escolha do ofício que tem a ver com a “construção pessoal de uma estratégia identitária, que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos” (p.114).

Isso significa dizer que toda a situação que envolve o profissional da educação infantil, especialmente as ações que normatizam sua função e, em decorrência, atribuem uma determinada denominação, “põem em jogo” a sua própria imagem e as representações que ele constrói de si mesmo e do papel que desenvolve. Essas questões são fundamentais para sua identificação profissional e, constituição identitária, e podem afastá-lo de sua atividade profissional, pois corrobora para que o desestímulo e o desinteresse, tão presentes nos profissionais da educação, de um modo geral, sejam ainda mais intensos neste grupo.

4.2- Da dimensão formativa: “Formar-se Professor” (2ª dimensão)

(...) O rótulo *profissão* é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos. (POPKEWITZ, 1992, p.40)

A dimensão formativa adquiriu relevância particular no processo de desenvolvimento da profissionalidade das estudantes/professoras, que anseiam pelo *rótulo profissional* de “**Professor**” na perspectiva de se tornarem valorizadas e reconhecidas socialmente. As falas que refletem esse desejo foram analisadas em uma

categoria: “**O contexto de Formação - curso de Pedagogia/PARFOR**” e em duas unidades de sentido: *1ª O PARFOR como processo de formação e profissionalização; e 2ª Necessidades e expectativas: pessoais, institucionais e profissionais.*

Essa reflexão terá como inspiração e suporte as contribuições de autores como Moscovici (1978), Esteves (1993), Abric (1998), Dubar (1997, 2003), Abdalla (2006, 2008), entre outros, que nos ajudaram a conduzir este trabalho até o momento presente e, agora, na tarefa de promover uma possível síntese de nosso estudo, a respeito desta dimensão.

4.2.1 O contexto de formação: curso de Pedagogia/PARFOR (categoria de análise)

Mas para delimitar as formas identitárias, não basta compreender a relação com o trabalho (...). Tem de se detectar também a relação entre estes diversos “sentidos do trabalho” e as concepções de formação. (DUBAR, 2003, p. 49)

Perceber a relação que as participantes de nosso estudo estabelecem entre o *trabalho* que desenvolvem como profissionais da educação infantil, na função de Pajens, Atendentes de Educação, Professora da Primeira Infância, Professora de Educação Infantil etc., e a *formação*, que recebem no curso de Pedagogia do PARFOR, é uma tarefa difícil, mas de extrema importância para compreendermos a dinâmica da (re) constituição identitária e as necessidades e expectativas de formação, que anunciam. Conforme as palavras do autor, para além da compreensão dessa relação, é preciso “detectar” também a relação entre os diversos “sentidos do trabalho” e as “concepções de formação”, que permeiam o momento atual.

Falamos, no início desse capítulo, a respeito da *dimensão identitária*, na tentativa de nos aproximarmos dos “sentidos que são atribuídos ao trabalho” a partir da categoria “*formas identitárias no campo profissional*” e das duas unidades de sentido: “*ações de normatização: ingresso no serviço público, denominação de cargo e função atribuída*” e “*a representação de si mesmo: Ser Professor na educação infantil*”.

Nessa direção, Dubar (2003, p.47) nos indica que “é menos importante o trabalho efetuado que o **sentido do trabalho vivido** e expresso pelas pessoas estruturadas por uma dada identidade profissional”. Ainda, o mesmo autor (1991) nos lembra que os saberes da formação são tão importantes quanto os do trabalho.

Nesse sentido, entendemos que essa categoria e suas duas unidades de sentido - o *PARFOR como processo de profissionalização* (1ª unidade) e as *necessidades e expectativas de formação* (2ª unidade) - podem nos fornecer “pistas” sobre as concepções que os sujeitos de nossa pesquisa têm a respeito da formação profissional.

4.2.1.1 - O PARFOR como processo de formação e profissionalização (1ª unidade de sentido)

Pensar a formação e profissionalização de professores no contexto do curso de Pedagogia do PARFOR é, antes de tudo, reconhecer, junto com Tardif (2006), que os saberes profissionais utilizados pelos professores se diferenciam dos saberes produzidos pelos pesquisadores e transmitidos nos cursos de formação. Portanto, a relação entre eles é fundamental no processo de profissionalização.

Assim, na fala das participantes de nossa pesquisa, podemos perceber a importância atribuída à formação do PARFOR para o processo de profissionalização no contexto complicado da educação infantil:

O PARFOR, pra mim, está abrindo novos horizontes (...), porque hoje eu consigo ver as coisas de outra forma. Isso é bom e, ao mesmo tempo, é ruim. É bom, porque a gente consegue entender a criança melhor, o sistema melhor. E é ruim, porque a gente fica muito triste com o sistema mesmo, de querer fazer certas coisas e não poder, de querer fazer o certo, o que a gente aprende na faculdade, e chega na prática, a gente vê que não é aquilo. Então, dá um pouco de conflito (S. CL, Grupo Focal, APÊNDICE 5, p. 150)

Segundo Tardif (2006), a formação profissional e as profissões se encontram em um período de crise profunda e, nessa conjuntura, surge um movimento de profissionalização, que busca superar essa problemática a partir do conhecimento e articulação dos elementos epistemológicos da prática profissional. Para ele, é a natureza dos conhecimentos que distingue as profissões das ocupações.

Nesse sentido, salientamos algumas características do conhecimento profissional, apontadas pelo mesmo autor (TARDIF, 2006, p.247-249), e que, para os participantes de nosso estudo, podem ter um valor especial:

Professora:

1ª O conhecimento profissional deve ser especializado e se apoiar em disciplinas científicas;

2ª Adquirido através de formação reconhecida (título, diploma);

3ª Ser pragmático (voltado para a solução de problemas do cotidiano);

4ª Pertencer legalmente a um grupo que tem o direito e a competência para usá-lo.

Especialmente, nessa última característica, que selecionamos entre tantas outras apresentadas por Tardif (2006), reside o paradoxo no atendimento da educação infantil. Mais da metade, ou seja, 62,8% das estudantes que participam do curso de Pedagogia do PARFOR têm curso de magistério em nível médio, mas muitas delas, que atuam na educação infantil, não podem pertencer ao grupo de profissionais¹¹ da educação. Teoricamente, todas têm o direito e a competência para desempenhar a função de professor na educação infantil de zero a três e pertencer ao quadro do magistério. Mas as circunstâncias de seu ingresso na função e, como já falamos inúmeras vezes, a morosidade com que vem sendo tratada a questão da regulamentação desse grupo de profissionais, impedem-nas de ter esse reconhecimento.

Essa situação foi-nos revelada pela fala dos sujeitos entrevistados, quando perguntamos sobre os motivos que os levaram a escolher/entrar na profissão. Pedimos, então, a elas para que descrevessem alguns aspectos, que marcaram o percurso de seu desenvolvimento profissional na fase inicial/entrada, após alguns anos na função e durante o curso de Pedagogia do PARFOR. Em relação a estes aspectos, destacamos algumas falas:

(...) a Pedagogia veio a complementar o magistério, e eu não consigo mais ver a criança do jeito que eu olhava anteriormente (S1, Entrevista, APÊNDICE 8, p.157).

(...) Eu terminei o meu curso de magistério, fiz no Acácio, e saí do curso, fiz a inscrição no concurso (...) e já passei e já fui jogada ali, naquele mundo, me senti perdida (S2, Entrevista, APÊNDICE 8, p.157).

¹¹ Aqui, estamos nos referindo aos professores de um modo geral, que são funcionários públicos municipais, têm apenas a formação em nível médio Magistério e atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Eu fiz o concurso em Santos para educação infantil, porque eu gosto, mas, eu penso em mudar de vez em quando porque não é valorizado o professor da educação infantil. Não é! Não tem valor (...) os pais da educação infantil não vêem a gente como professora, vêem como a tia (S. EP, Grupo Focal, APÊNDICE 5, p.151).

As falas refletem a importância do PARFOR no processo de profissionalização dos sujeitos de nossa pesquisa, especialmente no que se refere ao olhar crítico para a realidade das mudanças no atendimento da educação infantil de zero a três e ao cuidado com o enfoque teórico/metodológico/prático, tendo em vista a constituição identitária dos (as) profissionais, que já atuam com essa faixa etária.

Nesse sentido, recorremos, mais uma vez, a Dubar (2003, p. 50-51), para lembrar que: “(...) a cada forma identitária, associada a um ‘mundo vivido no trabalho’, corresponde, de forma ideal, a um *tipo de formação* (grifos nossos), isto é, um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e de organização prática”.

Isso nos alerta para o fato de que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia do PARFOR, mais do que qualquer outra, precisaria ser estruturada, estrategicamente, para atender às necessidades e expectativas de grupos de profissionais com “formas identitárias” e experiências profissionais distintas e, quem sabe, se aproximar daquilo que Dubar (2003), ao citar Lastree (1989), nos sugere: uma “formação integrada” que combina os vários conhecimentos e possibilita a apreensão de vários saberes (práticos, teóricos e especializados), permitindo o desenvolvimento de competências ligadas ao “mundo do trabalho”.

Essa configuração, além de situar e aproximar a realidade profissional, com a formação, contribui para a estruturação da carreira profissional e da (re) constituição identitária dos sujeitos envolvidos, dando ao curso de Pedagogia do PARFOR um destaque, ainda maior, no processo de desenvolvimento de sua profissionalização.

4.2.1.2 - Necessidades e expectativas: *pessoais, institucionais e profissionais* (2^a unidade de sentido)

Para compreender as *necessidades e expectativas profissionais* dos sujeitos de nossa pesquisa, perguntamos, na primeira parte do questionário, no teste de associação livre de palavras (ABRIC, 1998), sobre as *necessidades e expectativas de formação*. E, para confirmar as respostas, fizemos novamente a mesma pergunta, na segunda parte do

instrumento, que constava de um texto de caráter projetivo sobre as *expectativas e necessidades mais frequentes dos professores quanto à sua formação*.

Entendemos, junto com Esteves (1993), o termo *necessidades*, entre outras designações, como uma busca, uma carência, que pode estar relacionada a uma exigência, seja pessoal ou profissional.

Nesse sentido, o desejo, a vontade, a aspiração das estudantes/professoras em relação as suas *necessidades e expectativas de formação docente* (Quadro 8, p. 73) foram evidenciadas pelas palavras - *conhecimento, realização e reconhecimento* -, evocadas na primeira parte do questionário (associação livre de palavras), que parecem ter relação com o contexto profissional e com as representações sociais. Seguida de uma única palavra *pesquisa*, que parece confirmar a necessidade de *conhecimento*. Já que pesquisar pressupõe conhecer, descobrir, desvelar.

Essa relação foi evidenciada durante a fala das participantes do Grupo Focal. O grupo nos relatou que, após ter desenvolvido uma atividade considerada inicialmente muito difícil, passou a acreditar mais em sua capacidade produtiva e uma delas nos revelou: “Eu acho que o método que ela [a professora] está usando com a gente, ela está forçando na ‘marra’ a gente a pesquisar, mesmo, pesquisadoras mesmo” (S. RO, Grupo Focal, APÊNDICE, 5, p.150).

É interessante observar que também apareceram as palavras - *valorização, tempo e profissional* - que podem estar relacionadas com os elementos principais, confirmando, ainda mais, a sua centralidade e, demonstrando, a nosso ver, a *necessidade* que esses sujeitos têm de “serem respeitados”. Do mesmo modo em que *esperam* ter condições de participação no curso e o tão desejado “reconhecimento profissional”, principalmente após a conclusão do curso de Pedagogia.

Com menos ênfase apareceu o termo *aperfeiçoamento*, apontando para a possível *necessidade* de se ter um aprofundamento de conhecimentos mais específicos da área. Conhecimentos esses, que são geralmente mais tratados no contexto de formação contínua.

Tal configuração sugere que as *expectativas e necessidades da formação docente* podem estar, para a maioria do grupo, relacionadas ou *ancoradas* nessas evocações, que nos remetem ao desejo de “*apreender a profissão*”, tal como destaca Abdalla (2006, 2008).

Outra questão, que queremos levantar, diz respeito a dois aspectos evidenciados no Grupo Focal em relação aos desafios no exercício da atividade profissional: a quantidade professor/aluno, que compromete seguramente o atendimento da educação infantil; e a falta de autonomia para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Autonomia, tal como Contreras (2002, p. 198) nos ensina, quando enfatiza que a mesma “(...) se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas ou as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino”.

As *necessidades e expectativas pessoais* estão, para muitas participantes desse estudo, relacionadas às questões que dizem respeito aos desafios de participação no curso e representam um obstáculo a ser superado. A falta de tempo e apoio parece ser, para elas, o maior problema. Muitas participantes de nosso estudo relatam que conciliar o trabalho, o estudo e a vida pessoal é uma tarefa difícil. O pouco tempo que dispõem para desempenhar todas as funções que lhes são exigidas, ainda é agravado pela falta de incentivo que recebem, tanto de familiares, em alguns casos, como da própria instituição ou rede de ensino a qual estão vinculadas. Entretanto, há sempre uma busca pela realização pessoal. Vejamos os depoimentos a seguir:

(...) Eles pensam que a gente vem passear aqui em Santos, entendeu? Porque a cultura ainda é muito pobre (...). Então, é difícil entender (...). E eles falam: para que isso? Você tem casa? Tem carro? Para que se matar, não está bom? Então, eles ficam na mesmice. Infelizmente, é difícil falar isso, mas é uma realidade. Então, é difícil: o marido tira a peça do computador, para não. (S1, Entrevista, APÊNDICE 8, p.160)

De estar aqui, de chegar aqui. Porque, assim, a Prefeitura, quando eu entrei aqui, quando eu fiz o processo seletivo, e passei me mandou um memorando lindo, eu chorei palavras lindas (...). Só que, agora, que eu preciso chegar no horário, eles não liberam. Eu trabalho em Bertioga, e eu moro em Vicente de Carvalho, e eu estudo em Santos, é uma viagem todos os dias. Então, é a garra mesmo. Sabe a vontade mesmo de melhorar profissionalmente, como pessoa mesmo (...) eu estou aqui, por isso, e as dificuldades são muitas: não só, aí, familiar, particular, também são muitas (...). (S2, Entrevista, APÊNDICE 8, p.161)

Três filhos. Eu deixo uma sozinha de oito anos, a tarde inteira sozinha. Aí, meu filho de onze anos chega, minha filha bebê chega, e eu ainda não estou em casa. (S4, Entrevista, APÊNDICE 8, p.161)

A busca pela realização pessoal, o tempo para se dedicar aos estudos e ao trabalho (S40, Questionário, APÊNDICE 4, p.140)

E, em relação às *necessidades e expectativas institucionais* também observamos no teste de associação livre de palavras (ABRIC, 1998), referente à expressão indutora - *desafios da realidade profissional* – que o termo mais evocado foi “*companheirismo*” e pode estar relacionado com as atividades de “cuidar” desenvolvidas por grande parte do grupo, que trabalha nas creches e precisa dividir e/ou revezar no mesmo espaço, com tempo limitado, inúmeras funções entre elas. Parece, então, ser uma *necessidade institucional* bastante significativa para estes sujeitos, considerando o cenário profissional que descrevem e as especificidades da função que desempenham, conforme observamos, também, nas falas do Grupo Focal:

A minha escola, eu acho que é a maior, normalmente são 350 ou 349 crianças (...) A gente dá banho no Infantil I de manhã e no Infantil II a tarde. Como eu estou no apoio, eu dou banho no Infantil I. São sete turmas, com aproximadamente 25, 26 crianças cada (...) a gente tem uma hora e meia para dar banho nessas crianças. (S. M, Grupo Focal, APÊNDICE 5, p. 152)

A gente, às vezes, não consegue, porque você é um ser humano. (...) eu não aguento mais, mas você precisa encontrar um meio. (...) São cinco na sala com quarenta, quarenta e poucas crianças [bebês] e uma sai para o banho e três ficam, quando vê que uma está um pouquinho estressadinha, a outra já pega a criança (...). (S. EP, Grupo Focal, APÊNDICE 5, p. 152)

Reforçar essa necessidade de “*companheirismo*” no desenvolvimento de sua atividade profissional parece ser uma questão de sobrevivência. Essa realidade profissional não revela apenas *necessidades institucionais*, mas denuncia as péssimas condições de trabalho e a forma como a educação infantil vem sendo concebida por algumas instituições públicas.

Ainda, há aspectos que enfatizam, para além das necessidades / expectativas pessoais e institucionais, as profissionais, e, neste sentido, observamos que apareceram, como elementos importantes no teste de associação livre de palavras (ABRIC, 1998), os seguintes termos: “salário” (1ª periferia), “formação”, “número de alunos”, “respeito” e “tempo” (como elementos de contraste), reafirmando o que foi exposto no Grupo Focal e em algumas entrevistas.

O elemento mais importante sobre os *desafios da realidade profissional*, que apareceu logo após o central - “*companheirismo*”-, foi “salário”. A questão salarial é recorrente no magistério e chega a ser reconhecida como a grande responsável pelo

desestímulo para a escolha e permanência na profissão. Mas, para este grupo, chega a ser ainda crítica, pois ele recebe menos do que os outros grupos de professores, tendo como agravante o fato de não pertencerem ao quadro do magistério e, portanto, não poderem receber pelos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007).

Em relação aos outros termos evocados, supomos que a “formação”, inúmeras vezes citada, aparece, aqui, como um desafio, para que o trabalho desenvolvido nas escolas de educação infantil (creches) possa ser efetivamente reconhecido. Também, o “número de alunos” é um grande desafio, devido à condição posta pela realidade profissional. Como vimos em relação à estrutura de funcionamento dessas instituições, que as impede de desenvolver ações de *cuidar e educar* na perspectiva indissociável da proposta pedagógica para a educação infantil de zero a três anos de idade.

Por outro lado, o termo “respeito” parece referir-se ao trabalho que já desenvolvem, à formação que tiveram e ao valor atribuído ao papel da educação infantil no contexto da educação básica. E, por último, o “tempo”, que aparece mais uma vez, aqui, confirmando a necessidade de conciliar trabalho, estudo e família.

Todas essas observações nos levam a refletir sobre o desafio constante do PARFOR em reconhecer as *necessidades e expectativas pessoais, institucionais e profissionais*, e sua relação com a construção da profissionalidade docente e (re) constituição identitária dos estudantes/professores que frequentam o curso de Pedagogia.

Nesse sentido, o conhecimento das condições socioeconômicas, assim como o da realidade profissional e de participação no curso, precisa ser considerado para se repensar as ações articuladas, entre as instituições envolvidas, propostas nos documentos que instituem e regulamentam essa política pública de formação emergencial, como reivindicam as estudantes/professoras de nosso estudo.

Dificuldade em fazer uma faculdade de boa qualidade e continuar sua formação por motivos financeiros e apoio do governo para isso. Não só dele, mas da atual vida que vivemos trabalhar para se manter. (S 13, Questionário, APÊNDICE 4, p. 139).

Contudo, podemos afirmar que as *necessidades profissionais* desses sujeitos estão ligadas não apenas aos desafios postos pela realidade pessoal e institucional que descrevem, mas, sobretudo, ao novo olhar que este atendimento suscita, pelas suas próprias particularidades e exigências.

Nesse sentido, lembramo-nos do que Nóvoa (1992, p. 27) nos fala a respeito da formação:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Essa observação de Nóvoa (1992) nos parece bastante oportuna para pensar não só os programas do curso de Pedagogia, especialmente os do PARFOR, mas a maneira como o desenvolvimento infantil de zero a três tem sido abordado. Importa saber se, realmente, as estudantes/professoras de nosso estudo têm sido estimuladas por seus professores (as) a ampliarem o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de intervir em seu contexto de atuação.

A busca pelo reconhecimento, valorização, respeito e visibilidade profissional, presente na fala da maioria dos sujeitos de nosso estudo, indica o desejo de se firmarem na profissão, de serem reconhecidas como professoras. Isso nos leva a crer que as necessidades de formação e as expectativas, que elas geram, podem indicar questões fundamentais para refletir sobre a importância da formação profissional para este grupo. Será que depois de “formadas”, elas continuarão nas escolas de educação infantil? Muitas já nos sinalizaram que não. Irão trabalhar com outros níveis de ensino. Algumas nos disseram que querem ser gestoras; outras, professoras universitárias.

E como ficarão as escolas a partir dessas escolhas? Cremos, que, em pouco tempo, precisaremos de um número expressivo de profissionais qualificados, dispostos e interessados em construir sua carreira docente na educação infantil de zero a três anos. E, aí, talvez, resida a importante tarefa da formação inicial, especialmente a oferecida pelo PARFOR, no sentido de promover um novo encantamento e disposição para que estas profissionais permaneçam e se estabeleçam na profissão que estão, e que, de certa forma, ajudam a (re) construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho sobre as representações sociais passa por correções de crenças consideradas inadequadas ou falsas, valorização dos saberes do sentido comum, conscientizações críticas de posturas ideológicas, ressignificações das situações de vida, postas em perspectiva de posições em função de uma análise dos contextos da ação ou do ponto de vista de outros atores (JODELET, 2007, p.59)

Esta observação de Denise Jodelet (2007) sobre o estudo das Representações Sociais/ RS nos ajuda a esclarecer que é possível intervir na realidade e construir caminhos que levem a mudanças desejadas, ou melhor, mudanças sociais a partir de novas representações sociais. Como ela mesma nos lembra: “as maneiras de ver, pensar, conhecer, sentir, interpretar dos sujeitos, têm um papel incontornável na orientação e reorientação das práticas” (p.60). Evidentemente, para que esse difícil propósito seja alcançado, é necessário um trabalho de intervenção na vida cotidiana dos atores envolvidos na construção de novas RS.

Segundo a mesma autora, o estudo que se apóia na perspectiva da Teoria das Representações Sociais/TRS não requer necessariamente uma intervenção, mas todo trabalho de intervenção supõe, fundamentalmente, o estudo e o conhecimento das RS dos sujeitos e grupos.

Nesse sentido, levantamos em nosso trabalho algumas questões a respeito da (re) constituição identitária das estudantes/ professoras que participam do curso de Pedagogia do PARFOR, propondo reflexões sobre as prováveis representações sociais que estas têm a respeito do papel da educação infantil e de suas necessidades e expectativas formativas.

O nosso interesse em compreender a (re) constituição identitária dos profissionais, que atuam na educação infantil com crianças de zero a três anos de idade, aproximou-nos dessas possíveis representações sociais, e nos levou a apreender o quanto ainda é preciso corrigir as “crenças” inadequadas ou falsas sobre o trabalho desenvolvido ou a ser desenvolvido nas escolas de educação infantil.

Essas percepções foram sendo afloradas a partir do momento em que o acesso às informações sobre a caracterização dos sujeitos, a situação funcional no trabalho e as

condições de participação no curso iam sendo confirmadas pelas falas das participantes do estudo.

Assim, conforme as palavras da autora, adotamos nesse estudo o pressuposto de que as práticas de educação infantil, viabilizadas pela proposta de *cuidar e educar* crianças de zero a três anos de idade em instituições públicas, podem produzir mudanças nas representações identitárias do professor e nas relações que este mantém com os outros profissionais da educação; assim como podem também modificar “as maneiras de ver, pensar, conhecer, sentir e interpretar dos sujeitos” (JODELET, 2007, p.60), envolvidos na construção de novas representações sociais a respeito do papel e da importância da educação infantil para o desenvolvimento humano.

Os caminhos percorridos

Foi por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), e das disposições das palavras evocadas na técnica de associação livre de palavras, de Abric (1996), expressas nos questionários, entrevistas e grupo focal, que pudemos identificar e organizar duas dimensões importantes para este estudo: a *dimensão identitária* e a *dimensão formativa*, que se relacionam mutuamente.

A ordem em que as dimensões foram dispostas não representa necessariamente uma hierarquização, mas, como já falamos no 4º capítulo, a dimensão identitária se coloca, para este estudo, como um aspecto importantíssimo a ser considerado pela dimensão formativa e é, por esta razão, que aparece em primeiro plano.

Cada uma das dimensões foi organizada em torno de uma categoria e duas unidades de sentido, para cada uma das categorias anunciadas, que nos permitiram perceber a problemática relação entre dilemas vividos no mundo do trabalho e no mundo da formação das profissionais que atuam no complexo contexto da educação infantil. Sem dúvida, observamos uma “crise” por eles vivenciada, que aparece, no cenário educacional, como se fosse um problema menor. E, assim, se arrasta e se agrava cada vez mais, comprometendo a (re) constituição identitária dos (as) estudantes/professores (as), que ainda “sonham” em viver os avanços e as novas perspectivas de trabalho no campo da educação infantil de zero a três anos.

O que significa ser professor da educação infantil?

Na intenção de compreendermos a (re) constituição da identidade profissional dos sujeitos de nossa pesquisa, consideramos, essencialmente, o que Dubar (2003, p.46) nos fala a respeito das abordagens, que articulam as identidades com “o espaço das relações de trabalho e o seu jogo de ‘reconhecimento’, com a temporalidade das trajetórias salariais e os projetos de carreira em termos de continuidade ou ruptura”.

O autor destaca que essas abordagens trazem o modelo das *formas identitárias profissionais* e consideram o *sentido do trabalho vivido* mais importante do que o próprio trabalho desenvolvido.

Nessa nova conotação para as identidades profissionais, o lugar do investimento e do reconhecimento ocupa um espaço privilegiado na gestão das carreiras e das competências.

Essa perspectiva nos remete às situações de trabalho na educação infantil de zero a três que se apresentam bastante preocupantes. O cenário descrito pelas estudantes/professoras, que atuam nas creches públicas municipais, nas entrevistas e no GF, revela a lógica assistencialista que ainda é praticada por grande parte dos gestores municipais. Como vimos na seguinte fala: “É a política. Para dizer, olha abriram tantas vagas, que nem lá mesmo abriram mil vagas em educação infantil” (S.EP, Grupo Focal, APÊNDICE 5, p.152). A mesma participante, ao exemplificar a quantidade de novas matrículas e as condições de atendimento, nos revelou:

É a lotação máxima! São cento e quarenta e nove crianças, para dormir na mesma sala, os colchãozinhos ali, sem brincadeira. Eu anotei, eu tirei uma foto, porque eu achei um absurdo aquilo!(...) Eles começam a admitir as matrículas, mas o que acontece, cadê a profissional para trabalhar? (S.EP, Grupo Focal, APÊNDICE 5, p.152)

As questões estruturais desencadeadas e agravadas, muitas vezes pelas promessas feitas à população, de ampliação das vagas em creches, geralmente em períodos eleitorais, é uma prática bastante conhecida em nosso País, especialmente pelos municípios mais pobres. Aqueles que, contraditoriamente, têm menos recursos para ampliar as vagas e melhorar as condições de atendimento nas creches são, geralmente, os que apresentam maior necessidade de ampliação e investimentos.

Os resultados dos estudos feitos sobre a qualidade da educação, nas instituições de educação infantil brasileira (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006), revelaram a permanência de rotinas e práticas herdadas da tradição assistencialista na maioria dos municípios brasileiros, indicando a resistência e/ou dificuldades de adaptação às mudanças anunciadas pelas diretrizes legais. E, nesse contexto, como também conseguimos perceber em nosso estudo, a questão do atendimento das crianças de zero a três anos, em creches, aparece sempre numa situação de desigualdade em relação à formação e valorização dos profissionais e às condições físicas e administrativas desse atendimento.

Então, afinal, **o que significa ser professor na educação infantil de zero a três?** Essa inquietação nos acompanhou durante todo o desenvolvimento de nosso estudo. Queríamos mesmo compreender como se dá a (re) constituição identitária desses (as) profissionais, que imersos no cenário controverso da educação infantil, se inscrevem num programa de política pública federal, almejando conquistar um espaço privilegiado na profissão com novas perspectivas na carreira.

O *sentido do trabalho vivido* por estes profissionais no interior das instituições de educação infantil, revelado pelas falas das entrevistadas e no GF, indica-nos uma clara correspondência entre suas *formas identitárias*, quando: descrevem sua entrada na profissão; falam sobre sua trajetória de vida e dificuldades econômicas; apresentam os desafios para participar da formação; e, especialmente, quando relatam as condições de trabalho em que estão submetidas. Essa lógica nos discursos supõe, de acordo com Dubar (2003, p.47), que “a identidade coletiva é a do grupo de trabalho” das profissionais que compartilham dos mesmos valores e das mesmas situações *no e fora* do trabalho.

Essa identidade coletiva ou profissional, acentuada pelas chamadas “ações de normatização” da função atribuída *no e pelo* trabalho e com denominações diferentes (Pajens, Atendentes, Recreadoras, Professoras da 1ª Infância), institui uma marcante desigualdade no conjunto dos (as) profissionais do Magistério e interfere, negativamente, no complexo processo de sua (re) constituição identitária.

Para finalizar, por hora, nossas breves considerações a respeito da *dimensão identitária*, retornamos à reflexão inicial de Jodelet (2007), quando ela nos fala sobre o papel das RS na correção de crenças consideradas “falsas” ou “inacabadas”.

A nosso ver essa *correção* das RS a respeito das questões ligadas ao universo da educação infantil passa, não só pela ressignificação do olhar indissociável do *cuidar* e *educar* crianças, mas, sobretudo, por ações político-administrativas integradas, que valorizem esse profissional, colocando-o em pé de igualdade com os demais professores, incluindo-o no plano de carreira dos profissionais da educação e atribuindo-lhe, de fato, a função e denominação de “professor”.

Ações essas, que precisam ser imediatamente desencadeadas, haja vista o longo período de inclusão da educação infantil de zero a três anos de idade, no sistema de ensino brasileiro marcado por sérias implicações, seja por não incluírem esse (a) profissional nas políticas de formação e salariais, ou pelas precárias condições de trabalho em que se encontra. Isso não significa dizer que os outros níveis de ensino apresentam condições adequadas. Sabemos que não. Mas, temos que considerar que as dificuldades e (in) diferenças são ainda maiores neste grupo de profissionais.

Assim, como diria Moscovici (1978), “é a diferença que os confronta (...). Ela abala a uniformidade das opiniões e das experiências que eles poderiam ter, como têm todas as outras comunidades – e eles sabem disso (p.13)”. Sabem e explicitam como vimos nas muitas falas das participantes de nossa pesquisa.

Moscovici (2011), em seu livro da Psicologia das Minorias Ativas, nos fala que tem aumentado o número de “indivíduos e de grupos invisíveis” e lembra que:

Não os vemos, não os escutam, não lhes dirigimos a palavra. São os velhos para muitos jovens, os pobres para os ricos, os negros para os brancos, os selvagens para os civilizados, os principiantes para os cientistas, ou para os artistas bem-sucedidos: multidão de indivíduos ou de grupos que estão reduzidos, de diversas formas, à invisibilidade aos olhos dos demais indivíduos ou grupos (MOSCOVICI, 2011, p.220-221).

Por isso, ousamos dizer que este grupo de profissionais poderia constituir-se, como sugere Moscovici (2011), em uma *minorias ativa*, e que, em busca de seu reconhecimento social, conseguisse exercer influência sobre a *maioria* a partir de seu “estilo de comportamento”¹². E, assim, contribuir para que as mudanças desejadas, de fato, ocorram, e promovam cada vez mais a sua (re) constituição identitária.

¹² Para Moscovici (2001, p.118-119), “os estilos de comportamento são sistemas intencionais de signos verbais e/ou não verbais que expressam a significação do estado presente e a evolução futura de quem os usa”.

Nossa reflexão coloca o acento em três aspectos que consideramos importantes para o processo de (re) constituição identitária dos (as) estudantes/professores da educação infantil: 1º) nas ações político-administrativas voltadas ao cumprimento da legislação educacional para o atendimento da educação infantil; 2º) na mudança dos “estilos de comportamento” do grupo de profissionais que atua com esse nível de ensino; e, por último, e não menos importante, 3º) no olhar atento da formação para a educação infantil e sobre a qual faremos, a seguir, algumas considerações.

O que representa a formação e a profissionalização docente para este grupo?

Propomo-nos a compreender a (re) constituição identitária dos sujeitos de nosso estudo e, ao mesmo tempo, suas expectativas e necessidades de formação. Esse segundo propósito analisado na *dimensão formativa* nos revelou a importante contribuição do curso de Pedagogia do PARFOR para a formação e o desenvolvimento de sua profissionalidade docente.

Reconhecemos, junto com Núñez e Ramalho (2008, p.4), que o desenvolvimento da profissionalidade docente requer às estudantes/professoras “a reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho”, que lhes proporcionem, além do direito em desenvolver sua atividade profissional, o reconhecimento de sua importância. A atividade profissional do professor da educação infantil precisa, como falamos inúmeras vezes, de fato, ser reconhecida, especialmente pelo valor inestimável que esta representa ao desenvolvimento intelectual, afetivo, físico e emocional de nossas crianças.

E, nesse sentido, preocupamo-nos com o papel desempenhado pela formação oferecida pelo PARFOR nos cursos de Pedagogia que, no nosso entendimento, tem ou deveria ter um peso considerável no desenvolvimento da profissionalidade docente desses sujeitos.

Na busca pela compreensão sobre suas necessidades e expectativas de formação, olhamos para a decisão que as motivou a fazer o curso, e encontramos indicativos para algumas reflexões. Em relação **às necessidades e expectativas de formação**, percebemos que estas giram em torno da conquista do título de pedagoga e da necessidade de aprender a profissão. As maiores dificuldades foram relacionadas à falta de tempo.

Como vimos anteriormente, as representações sociais das estudantes/professoras do PARFOR a respeito da formação podem estar *ancoradas* no desejo de “aprender a profissão” e conseguir “reconhecimento”, quando evidenciam a centralidade de suas evocações nas palavras: *conhecimento, realização e reconhecimento*.

Nesse sentido, também nos chamou atenção as justificativas dadas em relação à **decisão em fazer o curso**. Muitas delas salientaram a oportunidade da bolsa de estudos do PARFOR atrelada à necessidade de uma qualificação.

O fato dessas estudantes/professoras depositarem tantas expectativas no curso de Pedagogia do PARFOR e terem mencionado suas dificuldades pessoais e profissionais enfaticamente, somado às suas características tão peculiares, torna essa análise ainda mais necessária e demanda uma atenção, ainda mais especial, para os organizadores, articuladores e executores dessa política e programa de formação.

São vastos os estudos que nos ajudam a pensar a formação e a profissionalização docente, entre tantos, citamos aqui os de: Nóvoa (1992, 1995, 1997, 1999); Popkewitz (1992); Esteves (1993); Gimeno Sacristán (1999); Imbernón (2001); Tardif e Lessard (2005); Tardif (2006); e Abdalla (2006, 2008).

No Brasil temos alguns poucos, mais incansáveis pesquisadores que se dedicam a estudar, especificamente, as questões relacionadas à inserção da educação infantil no sistema de ensino e suas implicações, como: Campos (1994, 2002); Kramer (1995, 2002); Kuhlmann Jr. (1998, 2005); Kishimoto (1999); Machado (2000, 2002); entre outros.

As questões que foram colocadas sobre o contexto de atuação e formação das estudantes/professoras da educação infantil nos revelaram que, ao procurarem o curso de Pedagogia do PARFOR, estas profissionais vislumbraram a possibilidade de pleitear o reconhecimento como “professoras” em suas redes municipais de ensino. E, assim, parece, que mesmo sem saber, contribuem para a construção de uma nova visão do profissional que atende aos alunos dessa faixa etária.

Vimos, também, que um aspecto relevante para a (re) constituição identitária dessas estudantes/professoras é a forma como ingressaram na profissão e vem sendo tratadas pela municipalidade. Podemos crer que esse é um dos grandes dilemas enfrentados por elas: a forma como se constituíram enquanto profissionais, e como podem e pretendem responder aos anseios do novo cenário educacional, que demanda

uma nova *profissionalidade*, com outras perspectivas e necessidades profissionais e de formação.

Assim, como diria Dubar (1997), para cada forma identitária, há uma maneira de organizar o tipo de formação ideal, que corresponda ao *mundo vivido no trabalho* e atenda às necessidades formativas de cada um.

Nesse sentido, Garcia (1999, p.137) nos lembra, também, que “o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe (...), uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”.

Presumimos, então, que, para o desenvolvimento profissional dos (as) professores (as) de educação infantil, a formação do PARFOR precisaria “valorizar o contexto organizacional”, em que estes estão inseridos, e pensar sobre a possibilidade de uma orientação para a mudança, considerando: 1º) que a (re) constituição identitária dos (as) estudantes/professores (as) está atrelada aos desafios vividos no mundo trabalho; 2º) que o significado atribuído às necessidades e expectativas formativas está relacionado ao desejo que estas têm em serem reconhecidas e valorizadas profissionalmente; e 3º) que a construção de novas RS a respeito das questões ligadas ao universo da educação infantil passa pela ressignificação de seu papel educativo e, sobretudo, por ações político-administrativas integradas, que valorizem o (a) professor (a) da educação infantil e o (a) reconheça em suas especificidades e necessidades formativas. Em outras palavras, o (a) professor (a) da educação infantil não é o mesmo (a) dos outros níveis e nem poderia ser. Portanto, a formação para esta especialidade demanda novos olhares, que suscita uma dinâmica escolar própria.

De qualquer forma, ainda nos resta muito a completar e apreender sobre “As representações sociais dos (as) professoras em formação a respeito da (re) constituição da sua identidade profissional”. Com a certeza de que não conseguiríamos apontar todas as implicações que envolvem esta temática, procuramos chamar a atenção para uma minoria de profissionais que insistem/resistem ao trabalho na educação infantil de zero a três, e que sonha em se tornar “visível” e reconhecida socialmente.

Esperamos ter conseguido mostrar alguns aspectos significativos que envolvem os problemas relacionados à identidade e formação das estudantes/professoras do curso de Pedagogia do PARFOR. E, esperamos também, ter contribuído para o estímulo de se pensar nas possibilidades de exercermos alguma influência que ajude a dar mais

“visibilidade” a esses (as) profissionais. Pensando, sobretudo, no espaço criativo, acolhedor e encantador, que devemos promover para a educação de nossas crianças pequenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. **Relatório Pós-Doc**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP, 2008.

_____. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In: SOUSA, C.P.; PARDAL, L.A.; VILLAS BOAS, L.P.S. **Representações Sociais sobre o trabalho docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009a, p. 171-182.

_____. Representações Profissionais sobre o Trabalho Docente. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Sociedade, cultura e educação: novas regulações?**. Recife - Pernambuco: Espaço Livre - Timabaúba, 2009b, p.01-17.

_____. Reformas em movimento: desafios, tensões e possibilidades de mudança para a política de formação de professores da educação básica (PARFOR). In **Anais do III Seminário de Educação Brasileira**. CEDES, 2011, p. 972-989. Acesso em 14 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/anais.pdf>.

_____. Políticas de formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Collatio**. São Paulo: CEMOROC/EDF/FEUSP; Porto: Universidade do Porto, n. 11, p. 23-32, abril-junho, 2012a.

_____. (Coord.). **Das políticas de formação de professores às práticas pedagógicas; implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores**. Projeto de pesquisa desenvolvido junto ao Núcleo de Pesquisa do PARFOR pelo Grupo de pesquisa “Instituições de Ensino e Práticas Pedagógicas” /CNPq. Santos: UNISANTOS, 2012b.

ABRIC, Jean-Claude. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1996, p. 9 -11.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. , Representações da Identidade Profissional. In MOREIRA. A.S.P. ; CAMARGO, B.V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o Método de**

Estudo das Representações Sociais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, p. 297-317.

AIRES, A. M. P. **O processo de invenção de si:** um estudo sobre a construção identitária de pedagogas em formação. Natal: Tese de Doutorado, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil,** de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei n. 8.069,** de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília/DF: MEC, 16 de julho de 1990.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília/DF: MEC, 1995.

_____. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília/DF: MEC, 23 de dezembro de 1996a.

_____. **Lei n.9424,** de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 26 de dezembro de 1996b.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil** – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação.** Brasília/DF, MEC, 2001.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006b.

_____. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 21 de junho de 2007, retificado em 22 de junho de 2007.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, 29 de janeiro de 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB **Parecer nº 20/2009**. Brasília/DF: MEC, 2009c

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação/MEC/CNE/CEB. **Parecer nº 7/2011**. Brasília/DF: MEC, 2011a.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB **Parecer nº 8/2011**. Brasília/DF, 2011b
CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/MEC. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In MACHADO, M. L. A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, p.87-128, São Paulo, jan./abr.2006.

_____, ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez/FCC, 2001.

CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUBATÃO. **Lei Complementar nº 059/09**. Câmara Municipal de Cubatão. Cubatão, 2009.

_____. **Portaria nº 0043**, de 14 de janeiro de 2010, Secretaria Municipal de Cubatão. Cubatão, 2010.

DESCHAMPS, C. J., MOLINER P. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

DOISE, W. Sistema e metassistema: Universidade de Genebra, Suíça. In ALMEIDA, A. M. O. , SANTOS, M.F.S. e TRINDADE, Z.A. **Teoria das Representações Sociais – 50 Anos**. Brasília: Technopolitik Editora, 2011, p.123-156.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003.

ESTEVES, A. R. M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FERNÁNDEZ, J. L. **Formação Docente: possibilidade e dificuldade de resignificação da identidade de professores/as de educação infantil**. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia – EST: Dissertação de Mestrado, 2008.

FRANCO M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa, v. 6, 3ª ed. Brasília, 2008.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.51-76.

_____. C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**, série pesquisa em educação, Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

_____. ; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil**, Brasília: UNESCO, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p.65-92.

- _____. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HOUAISS A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Moderna Ltda., 2004.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In. Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61 .
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- JESUINO. J. Um conceito reencontrado. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Portugal. In. ALMEIDA, A. M. O. , SANTOS. M.F.S. e TRINDADE, Z.A. **Teoria das Representações Sociais – 50 Anos**, Technopolitik Editora, Brasília, 2011, p.33-57.
- JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In MOREIRA. A.S.P.; CAMARGO, B.V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, p.45-74.
- _____. A fecundidade múltipla da obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”. In ALMEIDA, A. M. O. , SANTOS. M.F.S. e TRINDADE, Z.A. **Teoria das Representações Sociais – 50 Anos**, Technopolitik Editora, Brasília, 2011, p.199-223.
- JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade da sabedoria da razão em Psicanálise sua imagem e seu público. In ALMEIDA, A. M. O. , SANTOS. M.F.S. e TRINDADE, Z.A. **Teoria das Representações Sociais – 50 Anos**, Technopolitik Editora, Brasília, 2011, p 159 -174
- KETELE, J. M. e ROEGIERS, X. **Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos**, Lisboa, Instituto Piaget, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 61-79, 1999.
- _____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107- 115.

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KUHLMANN Jr, M. **Infância e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005, p.99-112.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n°89, p. 1159-1180, set/dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. A política de financiamento da educação no Brasil e a educação infantil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n°2, p.165-184, mai./ago, 2011.

MACHADO, M. L.A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. Congresso Paulista de Educação Infantil/Copedi em Águas de Lindóia, São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n° 110, p. 191-201, julho/2000.

_____. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p.111-140.

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

_____. **A representação social: investigações em psicologia social**. 7. Ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 15-34.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 46/9, Edita, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2008, p. 1-13.

OLIVEIRA, Z. M. R. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 64-68.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina – Identidade e Profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, V.2 nº 2-3, p.29-39, jan./dez. 2008

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PLACCO, V.M.. Movimentos identitários de professores: representação do trabalho docente. In: PARDAL, L. et.al. **Educação e Trabalho**: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p.133-150.

POPKEWITZ, T. S. **Profissionalização e formação de professores**: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.35-50.

PRAIA GRANDE. **Lei Complementar nº 358/2003**. Altera as Leis Complementares nº 267, de 01 de janeiro de 2.001, e 298, de 17 de dezembro de 2.001, de 09 de abril de 2003.

_____. **Lei Complementar nº. 519**. Dispõe sobre a criação, a transformação e a extinção de cargos na estrutura da Administração Direta da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande, e adota providências correlatas de 20 de outubro de 2008.

_____. **Lei complementar n.º 587**. Revoga a Lei Complementar nº. 519 e dá outras providencias 27 de maio de 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – Ano XI, v. 12, n.13, jan./dez. 2005, p. 105-125.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

_____. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001, p. 7-10.

SANTOS. **Lei Complementar nº 702/10**, dispõe sobre a alteração da denominação do cargo de monitor de creche e dá outras providências de 02 de fevereiro de 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n.86, abr./jun.1962. Consulta em 24 de maio de 2012 no site www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/valores.html.

TONITATO, T. D. **Formação identitária de docentes da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/UNESP, 2008.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M.B. (Orgs.). **Psicologia social**. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 457-501.

VERGÈS, P. *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*: Manuel version 2. Aix-em-Provence: LAMES, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro com resumo das pesquisas relacionadas ao tema estudado

Autor	Título	Objetivo	Ano/Nível
TONINATO, Tatiana Dalpério Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Identificar o perfil profissional e identitário dos professores de Educação Infantil que atuam com crianças de 0 a três anos.	2008/ Mestrado
AIRES, Ana Maria Pereira - Universidade Federal de Rio Grande do Norte UFRN	O PROCESSO DE INVENÇÃO DE SI: UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PEDAGOGAS EM FORMAÇÃO	Compreender o processo de construção identitária de pedagogos e pedagogas em formação inicial	2009/ Doutorado
COSTA, Cleusa Vieira da Universidade Metodista de São Paulo	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL AS VOZES DAS PROFESSORAS	Identificar as representações sociais das professoras da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental sobre a educação infantil	2009/ Mestrado
PINHO, Fernanda Mello Rezende. Universidade Católica de São Paulo	ORIGEM, FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.	Perceber o estabelecimento de relações entre a atuação dos professores, suas origens e formação.	2009/ Mestrado
RADAMAN, Ana Maria Ribeiro de C. G. Centro Universitário Salesiano de São Paulo	COMPONDO TESSITURAS: DOS SABERES E OS FAZERES NOS RELATOS DE HISTÓRIAS DO COTIDIANO E NAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE UM GRUPO DE EDUCADORES	Compreender como se constituíram as identidades profissionais de um grupo de monitoras de educação infantil que atuam nas creches de Campinas	2010/ Mestrado

Autor	Título	Objetivo	Ano/Nível
FERNÁNDEZ, Jussara Lobato - E.S. de Teologia	FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Reflexão sobre a identidade de docentes de educação infantil e a análise das possibilidades e dificuldades de sua ressignificação.	2008/ Mestrado
SANTOS, Mônica Carvalho dos Universidade Federal do Paraíba – João Pessoa	O DESCOMPASSO ENTRE AS POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA COTIDIANA NO MUNICÍPIO DE BAYEUX NA PARAIBA	Visa analisar as políticas públicas de formação inicial do professor de Educação Infantil, implementadas pelo Estado pós- LDB/96, partindo da apreensão de sua materialização na prática cotidiana.	2009/ Mestrado
CALLIL, Maria Rosária Silva Universidade Federal de São Paulo	FORMAR E FORMAR- SE NO BERÇÁRIO: UM PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Investigar as possibilidades de promover mudanças nas práticas educativas de professores de berçário, através de um processo de formação em contexto centrado na escola.	2010/ Mestrado
FEBRONIO, Maria da Paixão Góis. Universidade Católica de Santos	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE FORMAÇÃO É ESSA?	Compreender a concepção que os professores, ainda em fase de formação, tem sobre sua formação: identificar em suas percepções o quanto se sentem preparados para o exercício profissional.	2010/ Mestrado
CHAGAS, Regina Marieta Teixeira Universidade Federal do Amazonas	A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPERCURSÕES NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL	Refletir sobre a formação continuada, sua importância e relevância para a construção da identidade profissional do professor de educação infantil.	2010/ Mestrado

APÊNDICE 3

QUESTIONÁRIO¹³

Universidade Católica de Santos

PROJETO: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

Consulta a Matriculados no 1º período do curso de _____

Apresentação

Este instrumento de pesquisa compõe-se de três partes e objetiva levantar dados e informações gerais que subsidiem o grupo de pesquisa, os gestores e os docentes do Programa na condução de seus trabalhos.

Trata-se de um instrumento trifacetado ou triplo, aberto por questões de associação livre de palavras, seguido de um relato a ser completado e concluído por questões de perfil.

Parte 1. Associação de palavras

Antes de completar os espaços a, b, c e d abaixo, fique atento (a) às palavras do(a) aplicador (a) e preencha os espaços demarcados com as quatro primeiras palavras que lhe vierem à mente quando você ouve Chocolate.

Exemplo _____ () _____ () _____ () _____ ()

a) _____ () _____ () _____ () _____ ()

b) _____ () _____ () _____ () _____ ()

c) _____ () _____ () _____ () _____ ()

d) _____ () _____ () _____ () _____ ()

Palavras/expressões indutoras:

- a) Expectativas e necessidades na formação;
- b) Desafios da realidade profissional;
- c) Aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem do aluno;
- d) Identidade do professor

Parte 2. A história de Paula

¹³ Este questionário foi o instrumento utilizado pelo Grupo de Pesquisa “Poéticas Educacionais e Gestão Escolar” do qual faço parte, ao desenvolver o Projeto intitulado “Das Políticas de Formação de Professores às Práticas pedagógicas; implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores”, sob a coordenação da Profa. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

A professora Paula, depois de muitos anos na profissão docente, foi promovida ao cargo de coordenadora de sua Escola. Dentre várias responsabilidades, tinha como atribuição apresentar um **plano de trabalho** que fosse ao encontro às **expectativas e necessidades de professores e alunos**. A coordenadora, depois de conversar com eles, identificou que as expectativas e necessidades mais frequentes os **professores** eram

E dos alunos eram

Ao decidir com o corpo docente sobre o quadro curricular a ser desenvolvido, a coordenadora destacou a importância de se refletir sobre o **atendimento aos desafios da realidade institucional e de formação dos alunos**. Pediu, então, aos professores que definissem quais seriam os principais aspectos que deveriam ser considerados:

Na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola foi também considerada a preocupação dos professores com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Eles comentaram com a coordenadora que suas preocupações giravam em torno de:

Por fim, disposta a compreender um pouco mais sobre o que seus professores consideram necessário aprender para melhor desempenhar a profissão docente, a coordenadora pediu para que eles apontassem um profissional que mais pudesse se assemelhar ao professor e que justificassem suas escolhas. Os professores escolheram como profissional o (a) _____, e, ao justificarem suas escolhas, disseram que: _____

Parte 3. Questões de Perfil

Nesta parte do instrumento encontram-se três tipos de questões:

- 1- Aquelas para as quais você assinala apenas uma alternativa;
- 2- As que você assinala uma ou mais alternativas; e
- 3- As questões avaliativas, nas quais basta assinalar um dos caracteres, de 4 a N, conforme o seu grau de concordância ou discordância em relação à afirmação analisada, de acordo com a escala em que **4 significa concordo plenamente** e **1 significa discordo totalmente**. Nas questões sobre as quais você não tem informações ou não são adequadas ao seu Curso, assinale a **letra N**.

1. Qual a sua faixa de idade?

- () a. 17 a 19 anos
 () b. 20 a 23 anos
 () c. 24 a 30 anos
 () d. 31 a 40 anos
 () e. 41 anos ou mais

2. Em que município você reside?

- a. Santos
- b. São Vicente
- c. Cubatão
- d. Praia Grande
- e. Guarujá
- f. Bertioga
- g. Mongaguá
- h. Itanhaém
- i. Peruíbe
- j. São Paulo e ABCD
- k. Outro

3. Qual o seu estado civil?

- a. Solteiro(a)
- b. Casado (a)
- c. União estável
- d. Separado(a)/ desquitado(a)/ divorciado(a)
- e. Viúvo(a)
- f. Outro

4. Caso tenha assinalado a alternativa b., responda à questão abaixo:
Qual a situação de seu marido relativa ao trabalho?

- a. Trabalha atualmente
- b. Está desempregado
- c. É aposentado
- d. É falecido
- e. Outra situação

5. Número de filhos:

- a. Nenhum
- b. Um
- c. Dois
- d. Três
- e. Quatro ou mais

6. Você tem religião?

- a. Sim. Qual? _____
- b. Não

7. Que tipo de Ensino Médio você concluiu? (Assinale a(s) alternativa(s) em que você melhor se enquadre.)

- a. Comum ou de educação geral, no ensino regular
- b. Profissionalizante técnico, no ensino regular
- c. Profissionalizante magistério (Curso Normal), no ensino regular
- d. Supletivo
- e. Outro

8. Em que tipo de estabelecimento você cursou o Ensino Médio? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

- a. Todo em escola pública
- b. Todo em escola particular
- c. Maior parte em escola pública
- d. Maior parte em escola particular

9. Em que período você cursou o Ensino Médio ou a maior parte dele? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

- a. Todo no diurno
- b. Todo no noturno
- c. Maior parte no diurno
- d. Maior parte no noturno

10. Além do Ensino Fundamental e Médio, fez outro(s) curso(s)? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa.)

- a. Não
- b. Informática
- c. Língua Estrangeira
- d. Artes em geral (música, teatro, dança, desenho, pintura, artes gráficas, etc.)
- e. Outro curso de nível médio
- f. Outro curso superior
- g. Pós-Graduação (em nível de especialização)

11. Há quanto tempo concluiu o Ensino Médio? (Se fez mais de um curso, considere o último curso concluído)

- a. Até 2 anos
- b. 3 a 6 anos
- c. 7 a 10 anos
- d. Mais que 10 anos

12. Qual o grau de instrução do seu pai?

- a. Nenhum
- b. Ensino Fundamental incompleto
- c. Ensino Fundamental completo
- d. Ensino Médio incompleto
- e. Ensino Médio completo
- f. Superior incompleto
- g. Superior completo
- h. Pós-Graduação

13. Qual o grau de instrução da sua mãe?

- a. Nenhum
- b. Ensino Fundamental incompleto
- c. Ensino Fundamental completo
- d. Ensino Médio incompleto
- e. Ensino Médio completo
- f. Superior incompleto
- g. Superior completo
- h. Pós-Graduação

14. Como você ocupa seu tempo fora da Universidade? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. Trabalho profissional
- b. Atividades domésticas
- c. Estudo
- d. Internet
- e. Lazer
- f. Atividade de cunho religioso
- g. Prática esportiva
- h. Prática artística
- i. Trabalho voluntário

- j. Atividade político partidária
- k. Academia de ginástica (atividade física)
- l. Programas culturais (cinema, teatro, museu,...)
- m. Outra situação

15. Na Universidade (UniSantos), você participa de: (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequentemente; 3 representa com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca.)

- a. Trabalho comunitário junto a populações menos favorecidas
- b. Pastoral Universitária
- c. Grupos de Estudo ou Pesquisa
- d. Movimento Estudantil
- e. Projeto Cultural (orquestra, corais, teatro)
- f. Projetos de extensão (NECOM, Estágios, Clínicas, Escritório, etc.)
- g. Projetos acadêmicos e/ou de pesquisa (na Universidade ou fora dela)
- h. Outros Projetos. Quais? _____

16. Qual a denominação de sua função na escola?

17. Quais atividades você exerce nessa função?

18. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? (Em horas de 60 minutos)

19. Em qual (is) município(s) você trabalha?

- a. Santos
- b. São Vicente
- c. Cubatão
- d. Praia Grande
- e. Guarujá
- f. Bertioga
- g. Mongaguá
- h. Itanhaém
- i. Peruíbe
- j. São Paulo e ABCD
- l. Outro

20. Qual o meio que você mais utiliza para se dirigir à Universidade:

- a. carro
- b. moto
- c. bicicleta
- d. ônibus
- e. carona
- f. pé
- g. táxi

21. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos, excetuando as horas de aula na Universidade?

- a. Nenhuma, apenas assisto as aulas
- b. Uma a duas
- c. Três a cinco

- d. Seis a oito
- e. Mais de oito

22. Como você participa da vida econômica da família?

- a. Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas
- b. Trabalha, é responsável pelo seu sustento
- c. Trabalha, é responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família
- d. Trabalha e sustenta a família

23. Em sua casa, você tem computador conectado à Internet?

- a. Não tenho computador
- b. Meu computador não tem conexão com a Internet
- c. Meu computador é conectado por linha discada
- d. Meu computador é conectado por banda larga (*Speedy, NetVirtual, etc.*)

24. Para que finalidade você utiliza o computador? (Pode assinalar mais de uma alternativa.)

- a. Não utilizo o computador
- b. Entretenimento
- c. Trabalhos escolares
- d. Trabalhos profissionais
- e. Comunicação (*E-mail, Skipe, MSN, etc.*)
- f. Operações bancárias e/ou transações financeiras
- g. Compras eletrônicas
- h. Relacionamento (*Orkut, Facebook, Twitter, Blogs etc.*)
- i. Busca de informações (*Google, Wikipédia etc.*)

25. Você tem domínio/fluência (fala, lê e escreve) em língua(s) estrangeira(s)? (Assinale conforme escala abaixo.)

- 4 – Excelente
 - 3 – Bom
 - 2 – Regular
 - 1 – Fraco
 - 0 - nenhum
- a) Inglês ()
b) Francês ()
c) Espanhol ()
d) Outra (s) (...) Qual? (Quais?)

26. Qual o meio que você mais utiliza para se informar dos acontecimentos do mundo contemporâneo? (Assinale segundo escala na qual 4 representa muito frequentemente; 3 representa com razoável frequência; 2 representa raramente; e 1 representa nunca).

- a. Jornal impresso
- b. Sites da Internet
- c. Rádio
- d. Televisão
- e. Revistas de informações
- f. Revistas de entretenimento

27. Se assinalou sites de Internet, na questão anterior, assinale qual (is) o(s) meio(s) mais usado(s) para se manter informado.

- a. Jornal on-line (O Estado de São Paulo, A Tribuna, Folha de São Paulo, etc.)
- b. Sites de conteúdo (iG, UOL, etc.)
- c. Blogs
- d. Twitter

- e.Orkut
- f.Facebook
- g.Outros

28. De que atividades você gosta e/ou pratica?

- a.Leitura
- b.Música
- c.Cinema
- d.Televisão
- f.Teatro
- g.Dança
- h.Esporte
- i.Outras

29. Você lê, por vontade própria:

- a. Pelo menos um livro por mês
- b.Pelo menos um livro por trimestre
- c.Pelo menos um livro por semestre
- d.Pelo menos um livro por ano
- e.Nenhuma das respostas anteriores

30. Que fonte(s) você mais utiliza ao realizar as atividades de estudo e/ou pesquisa para as disciplinas do curso? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a.O acervo da biblioteca do meu curso e/ou da UniSantos
- b.O acervo da biblioteca de outra Instituição
- c.Livros ou periódicos de minha propriedade
- d.A Internet
- e.Não realizo/realizei estudos e/ou pesquisas no meu curso

31. Se assinalou a Internet, especifique: (Pode assinalar mais de uma alternativa.)

- a. Wikipédia etc.
- b.Sites de instituições de ensino e/ou pesquisa
- c.Bases de dados (SciELO, JSTOR, IOB, IEEE, CAPES etc.)
- d.Outros

32. Com que frequência você utiliza as bibliotecas da Universidade e/ou de seu *Campus*?

- a.Nunca utilizo
- b.Utilizo raramente
- c.Utilizo com razoável frequência
- d.Utilizo muito frequentemente
- e.O curso não requer uso de biblioteca

33. Por que você decidiu fazer este Curso?

34. Atualmente, quais têm sido suas necessidades/expectativas em relação a este Curso?

35. Quais têm sido os seus grandes desafios profissionais, tendo em vista o seu trabalho na Escola?

APÊNDICE 4

TRANSCRIÇÃO DAS QUESTÕES PROJETIVAS DO QUESTIONÁRIO

A história de Paula

- 1- A professora Paula, depois de muitos anos na profissão docente foi promovida, ao cargo de coordenadora de sua escola. Dentro de várias responsabilidades, tinha como atribuição apresentar um plano de trabalho que fosse ao encontro as expectativas e necessidades dos professores. A coordenadora, depois de conversar com eles, identificou que as expectativas e necessidades mais frequentes dos professores quanto a sua formação eram:

S 1	As expectativas eram a segurança quanto a sua formação docente em todos os aspectos de um ser capaz de transformar o outro. A necessidade de está sendo valorizado, compreendido da importância do seu papel.
S 2	A expectativa de desenvolver um melhor trabalho, mais que um tempo necessário é muito curto; quase sem incentivo em geral sem ajuda de custo.
S 3	Liberdade para trabalhar como quiser, de acordo com as necessidades de seus alunos e o método que melhor lhe coubesse deixando assim os professores mais a vontade, afinal nem todos tem facilidade em se adaptar com alguns métodos de ensino.
S 4	Capacitação e atualização para desempenhar a função.
S 5	- Necessidade de continuar aprimorando seus conhecimentos. - Responsabilidade de levar adiante a busca por meios eficientes de trabalhar a diversidade que a sala de aula apresenta.
S 6	Pouca leitura durante os estudos. Professores despreparados. Poucos recursos para dar continuidade aos estudos de pesquisa.
S 7	Capacitação profissional para trabalhar com crianças portadoras de necessidades educacionais especiais sejam estas síndromes, laudos médicos, desvios de comportamento ou dificuldades de aprendizado. Adequar-se a essas necessidades sem ter noção de como trabalhar com elas é como manipular granadas.
S 8	As dificuldades que são encontradas hoje na desvalorização do profissional na escola. Não somos considerados como corpo docente e sim técnicos, apesar de fazermos toda a parte pedagógica, plano de carreira.
S 9	Oportunizar cursos de capacitação e reciclagem de planejamento; interação dos professores na construção do planejamento de acordo com a realidade de cada sala.
S 10	Cursos extras para capacitar melhor as docentes, como reuniões para melhor o andamento da escola.
S 11	Reconhecimento profissional, a falta de investimento no profissional, o trabalho em equipe. A falta de apoio aos profissionais por parte da direção.
S 12	Plano de carreira, cursos de aperfeiçoamento, valorização do educador, material necessário para se trabalhar, incentivo.
S 13	Dificuldade em fazer uma faculdade de boa qualificação e continuar sua formação por motivos financeiros e apoio do governo para isso, não só dele, mas da atual vida que vivemos, trabalhar para se manter.
S 14	Pesquisar e se informar em qual grau de conhecimento está o aluno e tentar ajustar o plano para a realidade das crianças atendidas.
S 15	A falta de iniciativa e colaboração da Secretaria da Educação Municipal e a dificuldade em conciliar o excesso de trabalho na escola as atividades de formação e o custo.
S 16	Expectativas: ascensão profissional, plano de carreira onde fosse conservados, projetos do professor, desempenho, atuação e qualificação profissional, necessidades dos

	professores fazerem cursos científicos custeados pelo município ou estado, do qual pudesse agregar maiores conhecimentos em diversas áreas, inclusive sobre as metodologias e incentivo à participação de congressos e seminários de educação.
S 17	Auxiliar no trabalho pedagógico principalmente no caso de crianças de inclusão. Auxiliar professores que acabaram de se formar no preenchimento de questões diárias.
S 18	Qualificação necessária, suporte e reconhecimento.
S 19	A falta de conhecimento em trabalhar com crianças especiais exemplos: surdos, visual e D.I. e na educação infantil superlotação das salas de aula.
S 20	Adaptar a teoria com a realidade do ambiente e dos recursos.
S 21	Necessidade de especialização para atender crianças especiais. Evasão.
S 22	Por estarem formados há alguns anos, os professores disseram que necessitam de cursos que atualizem suas práticas pedagógicas.
S 23	A falta de apoio da direção, pois sempre que um professor queria fazer atividades não poderia ser diferente daquela que a coordenadora mandava, mesmo que a atividade fosse importante e necessária para o desenvolvimento da criança.
S 24	Melhorar a comunicação entre pais e professores visto que o desenvolvimento do aluno depende da ajuda dos pais.
S 25	A falta de curso de capacitação, ou especialização para atualizar-se com a realidade que poderiam ser realizados em encontros mensais.
S 26	A forma (sistema) de Praia Grande, para que possa melhorar a qualidade do ensino.
S 27	Mais respeito com o professor, segurança, apoio de psicólogos e compreensão.
S 28	Motivação, interação e trabalho em equipe.
S 29	De ser um bom profissional, atingir suas metas, trabalhar em equipe.
S 30	Melhores salários, valorização do profissional.
S 31	Como desenvolver um bom trabalho crianças com necessidades especiais. Métodos e técnicas de alfabetização. Uso de diferentes materiais pedagógicos.
S 32	Materiais pedagógicos. Apoio da direção.
S 33	Valorização por parte da secretaria de educação.
S 34	Estar aberto ao diálogo. Honrar todos os programas da semana.
S 35	Mudar um sistema corrupto e injusto dentro da unidade com fundamentação da real prática dos PCN's.
S 36	Cursar uma universidade para aprimorar o conhecimento da área da educação.
S 37	Disciplina em sala de aula. Direção e coordenação sem conhecimento docente. Ausência de material didático. Baixos salários.
S 38	Buscar cursos de capacitação e aperfeiçoamento para que tivessem novas experiências e pudessem trocar idéias com outros profissionais.
S 39	Má remuneração, desvalorização, apoio.
S 40	A busca pela realização pessoal, tempo para se dedicar aos estudos e ao trabalho.
S 41	Tempo para preparação de aula.

	Maior aproveitamento dos HTPC's. Redução do preenchimento de fichas.
S 42	Embasamento teórico quanto aos problemas, história, origens e leis que colaborem com a educação de hoje. Métodos e concepções para aperfeiçoamento do trabalho e mais tempo para estudo e troca com os colegas.
S 43	Falta de tempo para aprimorar e reciclar seus conhecimentos.

2- Ao discutir o plano de trabalho a ser desenvolvido com o corpo docente, vários professores apontaram/relataram à coordenadora os desafios (situações e problemas a serem vencidos ou superados) de sua realidade profissional. Os desafios da realidade profissional mais destacados pelos professores foram:

S 1	A liberdade de colocar em prática suas idéias e atuar em comum acordo com o sistema de ensino. O relacionamento humano com a equipe.
S 2	O total abandono das crianças pelas suas famílias; falta de profissionais.
S 3	As tecnologias apesar de algumas vezes ajudar, também atrapalham muito, um trabalho por exemplo, hoje a facilidade da internet faz com que eles leiam, nem saibam que o estão fazendo, mas o trabalho é entregue.
S 4	Classes de aula com menos alunos onde o professor poderia ajudar os alunos nas suas dificuldades
S 5	Comprometimento da família em relação a educação dos seus filhos; a super lotação das salas; a falta de união entre os profissionais; a falta de materiais, espaço..., a desvalorização do profissional da educação
S 6	Falta de materiais didáticos. Pouco incentivo por parte do governo Salários inadequados
S 7	Adequação do espaço físico à faixa etária a qual esta destinada. Conscientização dos pais que as crianças não são uma mala que se deixa no guarda volumes para não atrapalhar e que a escola é um ambiente de aprendizado significativo. É importante participar e fazê-lo com alegria e entusiasmo, unir escola e comunidade, pais e mestres é essencial para um bom andamento escolar.
S 8	Em relação ao currículo escolar hoje a maior dificuldade do professor esse método que às vezes a instituição e o profissional utilizam.
S 9	Salário Falta de responsabilidade e cooperação dos pais Falta de companheirismo entre os docentes
S 10	Conseguir fazer com que alguns professores se aplicassem para as mudanças e reuniões extras envolvendo novos conhecimentos.
S 11	A falta de apoio aos profissionais por parte da direção
S 12	Classes super lotadas, dificuldades de um currículo que vá ao encontro as necessidades de cada aluno.
S 13	Financeiros, tempo para se dedicar aquilo que queiram fazer e a falta de remuneração e respeito adequado ao profissional.
S 14	Falta de material, falta de incentivo pelos dirigentes e colaboração dos pais e responsáveis
S 15	O descaso das famílias com os alunos, falta de material, cobrança da direção para que saia tudo perfeito. Os desafios da realidade profissional: desvalorização da profissão, salário baixo, falta de um plano de carreira.
S 16	Falta de tempo hábil para desenvolver as atividades, muitas vezes o plano de trabalho proposto não é coerente com as realidades das crianças, o plano de trabalho já vir pronto e não aceita sugestões ou críticas.
S 17	Participação dos pais no aprendizado dos seus filhos, visando que a educação começa em casa.

S 18	Interação e companheirismo entre a escola, professores e Seduc.
S 19	A super lotação nas creches e as diferenças das crianças que mesmo doentes as crianças freqüentam a aula. Não tem como dar a parte pedagógica se uma criança esta doente, e as creches recebem estas crianças porque, a meu ver, elas precisam de um cuidado especial e não tendo esse cuidado choram muito e a parte pedagógica fica para trás. Exemplo: músicas, histórias, estimulação.
S 20	Falta de envolvimento da comunidade, apoio da família e interesse de alunos.
S 21	Falta de material, participação dos pais para com o ensino e educação dos alunos.
S 22	A quantidade de alunos em sala de aula é muito grande para que o professor possa dar conta.
S 23	A falta de autonomia, pois sempre tinham que seguir o planejamento, mesmo que as crianças não tivessem preparadas.
S 24	Falta de material didático.
S 25	A metodologia e o sistema devem andar lado a lado de acordo com a realidade a escola.
S 26	A dificuldade de trabalhar com alunos de inclusão.
S 27	Mais autonomia.
S 28	Disciplina dos alunos; inclusão e capacitação.
S 29	Trabalho em equipe (professor x aluno). Passar o conteúdo todo.
S 30	---
S 31	Trabalhar em conjunto com a família. Organização da equipe escolar. Lidar com as dificuldades e a indisciplina.
S 32	Violência entre as crianças. Ausência da família.
S 33	Conseguir fazer um bom trabalho com os alunos.
S 34	Fazer com que os alunos sugerem as dificuldades de aprendizagem.
S 35	Condições de trabalho quanto à estrutura e bem-estar tanto dos docentes quanto dos alunos.
S 36	Mais respeito por parte dos alunos e até mesmo mais respeito dos pais.
S 37	Ausência de tempo para estudo. Muito trabalho sem estrutura docente. Material didático inadequado.
S 38	O número de alunos por sala, o espaço físico inadequado, a desvalorização dos profissionais de educação e o excesso de papelada a ser preenchida.
S 39	Crianças sem limites, que você não pode conversar com os pais, pois não aceitam seus filhos sejam causadores de problemas.
S 40	A falta de companheirismo dos colegas de trabalho, o cansaço devido a dupla jornada e a cobrança por resultados.
S 41	Falta de tempo para leituras.
S 42	Quantidade excessiva de alunos, ausência de recursos para aperfeiçoamento da aula, descrença com a importância do estudo.
S 43	Desvalorização, burocratização.

3 - E, pensando na realidade da escola em que trabalham os professores apontaram como maiores desafios

S 1	A dificuldade do desempenho do seu papel no lugar em que ocupa.
S 2	Falta de integração com a família e também ajuda da Instituição (Prefeitura).
S 3	A falta de profissionais capacitados e com autoestima para desempenhar um bom trabalho. Em relação as crianças, elas só estão entediadas de todos os dias fazerem as mesmas coisas.
S 4	Quantidade de alunos mais ou menos 30 com apenas um profissional para orientar a todos dentro da sala de aula, nas creches e recreação.
S 5	A desvalorização do profissional da educação.
S 6	Falta de material. Falta de professores autônomos. Muito aluno para pouco espaço. Pais negligentes.
S 7	Fazer com que os pais participem ativamente da vida escolar do filho, comparecendo a Unidade Escolar, zelando pela saúde e bem estar da criança e apoiando o professor em todo o processo.
S 8	Além do número de alunos que hoje visa à quantidade em uma sala onde um profissional com 25 a 30 alunos, base familiar os pais não tem interesse na vida escolar de seus filhos e a escola que antes dividia com a família esses valores, agora acabou sendo responsável por tudo.
S 9	Indisciplina dos alunos. Falta de interesse dos mesmos. Falta de recursos didáticos adequados as necessidades reais de cada sala.
S 10	Trazer todos ao mesmo objetivo.
S 11	A reunião do corpo docente para que os desafios da escola que são muitos obtenham resultados positivos.
S 12	Trazer a família para maior participação junto a criança, falta de concentração da criança nas atividades.
S 13	Desestruturação familiar e social, causando a indisciplina e o desrespeito, tanto com o professor como com a escola.
S 14	Falta de incentivo da direção na Unidade.
S 15	Falta de uma estrutura adequada e maior participação da família.
S 16	Não haver profissionais como psicopedagogos, terapeutas, entre outros profissionais em número suficiente para atender as crianças. Percebo que, a cada ano, o número de crianças precisando de acompanhamento psicológico vem crescendo, sem falar das crianças com problemas motores, autismos entre outros, crianças muitas vezes sem acompanhamento algum. Fica muito difícil lidar com todas essas questões, em relação ao aprendizado. Já que o curso de Pedagogia não se enfoca tanto na questão, daí, a questão de qualificar cada vez mais a profissão nessas áreas.
S 17	Conscientizar a responsabilidade dos pais na educação, aumentar a participação desses, introduzir o respeito mútuo.
S 18	O apoio da comunidade podendo fazer um trabalho mais qualificado com uma maior interação entre as escolas e os pais; ou seja, uma parceria entre ambos.
S 19	Fazer uma escola de qualidade onde a criança possa receber o acolhimento necessário e ter prazer de ir para a escola.
S 20	Envolver os pais e os alunos nas atividades da escola.
S 21	A falta de especialização própria para o ensino de crianças especiais.
S 22	Falta de comprometimento dos professores, parceria da família com a escola e maior suporte da coordenação.

S 23	Conseguir trabalhar as necessidades das crianças no seu tempo sem a preocupação do planeamento.
S 24	Melhor coordenação.
S 25	Meios de trabalhar e desenvolver tudo que aprenderam, tendo que priorizar a satisfação dos pais e da sociedade, em vez do aluno que deveria ser o principal beneficiado.
S 26	A superlotação, evasão escolar e participação mais efetiva da família na escola.
S 27	Não respondeu.
S 28	Indisciplina, <i>bullyng</i> , reconhecimento profissional.
S 29	Disciplina dos alunos.
S 30	Atender às expectativas dos pais, já que trabalhamos em um bairro carente (3ª, zona), em que a lei é manda quem pode, obedece quem tem juízo.
S 31	Quantidade de alunos na sala. Estrutura da escola. Disponibilidade de materiais.
S 32	Integração família x escola.
S 33	Vencer a burocracia para dar maior chance de um bom trabalho (real).
S 34	Levantar a autoestima dos professores e, a partir daí, contagiar os alunos para suprir as defasagens de aprendizagem.
S 35	Em executar seu trabalho com tranquilidade, sabendo que a pessoa responsável está ali para dar suporte e enxergar você.
S 36	Suprir a evasão escolar.
S 37	Escola fechada para a comunidade. Conteúdos fora da realidade. Professores que não cooperam mutuamente.
S 38	A falta de uma equipe pedagógica multidisciplinar, falta de material e espaço físico e a indisciplina da nova geração.
S 39	Conseguir educar as crianças.
S 40	Cobrança por resultados sem levar em consideração o histórico do alunos.
S 41	Falta de vontade dos alunos. Ausência dos pais. Haver um maior entrosamento entre os funcionários.
S 42	Reconhecimento da importância da escola e do professor como agentes responsáveis pela boa formação, participação da família no processo ensino-aprendizagem.
S 43	Falta de estrutura física e clientela difícil.

4 – Na elaboração do PPP da Escola foi também considerada a preocupação dos professores com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Eles comentaram com a coordenadora que suas preocupações giravam em torno de:

S 1	Da prioridade do aluno a cada trabalho desenvolvido o olhar para cada dificuldade do docente.
S 2	Espaço, materiais didáticos e profissionais preparados.
S 3	Das necessidades de cada aluno, mostrar que a escola pode ser um lugar agradável e pode-se aprender muita coisa boa, sem o mecanicismo.
S 4	Qualidade de ensino oferecido ao aluno, integração dos pais com o desenvolvimento do

	aluno.
S 5	Assiduidade baixa, falta de comprometimento do aluno e às vezes, de professores desmotivados e desvalorizados em relação a importância do ensino, a falta de motivação de alunos e dos professores.
S 6	A falta de diálogo entre pais e professores. O depósito que se tornaram as creches. O descaso dos pais em achar que a creche é responsável por tudo. “Tudo hoje é na escola”.
S 7	Material didático lúdico e espaço físico adequado. Não basta ter um parque, ele precisa ser adequado à faixa etária a qual está destinado. A Matemática e seus conceitos são melhores internalizados por meio de jogos e práticas lúdicas. Em escolas de período integral, a criança necessita de períodos mais longos de atividades lúdicas e menos de papel e lousa.
S 8	PPP é um projeto que visa ajudar a comunidade e trazer a família para a Instituição Escolar para sanar as necessidades.
S 9	Falta de participação e conscientização dos pais e da comunidade quanto à educação das crianças. Muitos não se interessam pelo desenvolvimento dos filhos, o que visam é só ficar livres dos mesmos durante o dia e quando os levam para casa as ignoram, não conversam, não dão oportunidade para que seus filhos se sintam realmente filhos amados e protegidos.
S 10	Fazer com que seus alunos gostem de ir para a escola com prazer e não com obrigação, buscando alcançar novos rumos e tendo prazer em estar na escola.
S 11	Materiais pedagógicos não eram suficientes para elaboração de trabalhos ou atividades necessárias para desenvolver as atividades.
S 12	Devido às classes superlotadas, o processo de aprendizagem não dá para ser eficaz, visto que cada criança tem um tempo e se desenvolve de maneira diferente.
S 13	Educar os pais primeiro, para depois educar os filhos. Seria necessário trabalhar a conscientização de que a escola é um instrumento no qual seus filhos podem mudar o mundo.
S 14	Colocar em prática apenas o que as crianças conseguem acompanhar.
S 15	Violência, excesso da estimulação na criança de 0 a 4 anos, diminuição da idade escolar e carência afetiva.
S 16	As crianças são diferentes e não aprendem da mesma forma e no mesmo tempo, como lidar com aqueles que não acompanharam sem comprometer o andamento do trabalho.
S 17	Alfabetização, preocupar-se com crianças com dificuldade de se alfabetizar e, também, com alunos que no seu histórico já trazem um histórico “problemático”.
S 18	De um aprendizado mais direcionado, buscando soluções para a evasão escolar.
S 19	Desestrutura familiar, pobreza e a falta de planejamento pedagógico, da estimulação.
S 20	Alunos que são de inclusão, mas na verdade devido à falta de recursos ou mais profissionais, acabam sendo “deixados de lado”.
S 21	Didáticas diversas e atualizadas com o intuito de interação.
S 22	Excesso de alunos em sala de aula, conhecimento mais atualizado sobre novas metodologias de ensino, professores mal qualificados que não conseguem diagnosticar, às vezes, certas dificuldades do aluno como: psicológico, motor etc.
S 23	Falta de interesse pela família, pois não haveria cobrança deixando as crianças muito livres, chegando à falta de interesse pelo que as crianças aprendem na escola.
S 24	Não respondeu.
S 25	Dificuldades de trazerem os pais para participarem ativamente da elaboração do PPP com ideias, sugestões e apontando, principalmente, as necessidades e condições da escola.
S 26	Apoio da comunidade, qualificação, projetos para trabalhar com alunos de inclusão.

S 27	Progressão continuada, com qualidade (hoje isso não existe).
S 28	Do desenvolvimento das ações a serem desvalorizadas entre alunos e comunidade.
S 29	----
S 30	Aprendizagem (alfabetização).
S 31	Alfabetização para o uso social. Valores morais e sociais. Participação familiar nesse processo. Apoio da comunidade com a escola.
S 32	Colaboração da parte pedagógica da escola.
S 33	Trazer para a escola a comunidade.
S 34	Evasão escolar. Comprometimento com a escola e estudo.
S 35	A colaboração dos pais, a não ausência de suas responsabilidades, classes menos lotadas.
S 36	Aprendizagem, alfabetização, pois têm alunos que cursam o 9º ano do ensino fundamental e mal sabem escrever o próprio nome.
S 37	Ações disciplinares mais abrangentes. Propostas pedagógicas visando à valorização do aluno e objetivando o emprego, alimentação adequada na merenda da cantina.
S 38	Alguns alunos estarem defasados em relação idade/série, e necessitarem de encaminhamentos para fonoaudiólogo, psicóloga, psicomotricista, neurologista entre outros.
S 39	A super população.
S 40	A falta de auxílio dos familiares e a falta de atenção dos alunos durante as aulas.
S 41	Excesso de faltas. Falta de respeito. Desinteresse.
S 42	Dificuldade de assimilação de conteúdos, tempo curto de concentração, dificuldade de respeito às regras de convivência.
S 43	Alto índice de agressividade e drogas.

5 – Por fim, disposta a compreender um pouco sobre o que seus professores consideram necessário para melhor desempenhar a profissão docente, a coordenadora pediu para que eles apontassem um profissional que mais pudesse assemelhar ao professor e que justificassem suas escolhas. Os professores escolheram como profissional o (a):

S 1	Médico	S 23	---
S 2	Médico	S 24	Enfermeiros
S 3	Médico	S 25	-----
S 4	Médico	S 26	Atendente
S 5	Artista	S 27	-----
S 6	Vendedora	S 28	----
S 7	Psicopedagoga	S 29	Psicólogo
S 8	Psicólogo	S 30	Médico
S 9	Educador de apoio	S 31	Fisioterapeuta
S 10	Babá	S 32	-----
S 11	Médico	S 33	Psicólogo

S 12	Não respondeu	S 34	Músico
S 13	Atendente de educação	S 35	Lixeiro
S 14	Do lar	S 36	Enfermeiro
S 15	Professor	S 37	Psicólogo
S 16	Jardineiro	S 38	Psicólogo
S 17	-----	S 39	Eles mesmos
S 18	Atendente	S 40	Médico
S 19	----	S 41	Médico
S 20	Recreacionista	S 42	Mãe
S 21	----	S 43	Psicólogo, psiquiatra
S 22	Médico	----	-----

6 – E, ao justificarem suas escolhas, disseram que:

S 1	O médico prioriza a saúde do paciente em todos os aspectos. Como professor o aluno saudável está pronto para crescer e absorver todo o conhecimento.
S 2	O médico não pode errar em seus diagnósticos, pois quando erram, podem matar ou destruir uma vida. Assim é a profissão docente.
S 3	O médico visa sempre o melhor para o paciente, independente de qualquer coisa, o paciente é o mais importante. E, na educação, temos que fazer o mesmo, visar o melhor da criança independente de qualquer coisa.
S 4	Ele (o médico) acompanha a criança no seu desenvolvimento e conforme as suas necessidades aconselha como deve ser a conduta com a criança.
S 5	O professor comprometido busca diversos meios para se fazer compreender assim como o <u>artista</u> para transmitir uma mensagem pode cantar, dançar, atuar, interpretar, incansavelmente a fim de concretizar seu objetivo.
S 6	Uma boa <u>vendedora</u> tem que saber com quem está lidando. O que está querendo vender, ou seja, o bom vendedor tem uma boa preparação tanto psicológica, quanto visual. Só é bom no que faz, quem está preparado e sempre em busca de novos desafios.
S 7	Em uma sociedade que a cada dia gera mais problemas de aprendizado e em uma escola que não está apta a receber esses alunos que precisam de um atendimento diferenciado, urge uma capacitação profissional visando ao atendimento dessas crianças para que o problema que agora não incomoda não venha a interferir no desenvolvimento dessas crianças e no aprendizado da menor. (psicopedagoga).
S 8	Hoje o professor ele tem que ser tudo um pouco e para entender o aluno é importante saber a necessidade de cada um. (psicólogo).
S 9	A profissional escolhida é compromissada com a educação. (educador de apoio).
S 10	Por ser alguém que cuida e ensina de forma simples, mas com grande efeito no qual prepara a criança para a aprendizagem.
S 11	Trabalhar com seres humanos (Médicos).
S 12	Não respondeu.
S 13	Elas passam a maior parte do dia com os alunos trabalhando tanto o lado pedagógico como o afetivo, muitas vezes sabem mais das crianças que a própria mãe, sabe a hora de ensinar e o que ensinar, como a hora de brincar, hora do carinho e percebe quando a criança não está bem no momento. (Atendente de educação).
S 14	Porque aqueles que moram junto nunca estão satisfeitos com o serviço e sempre colocam defeito em tudo. (Do lar).
S 15	Pois só o professor educa para a vida, ensina os conteúdos pedagógicos, cuida da saúde, orienta nas dificuldades e dúvidas, acolhe e dá carinho, obriga e dá bronca quando é

	necessário e defende os direitos de seus alunos.
S 16	Primeiro, o jardineiro prepara a terra, prepara o terreno, depois planta a semente, aduba, rega, e de tanto regar, adubar espera pacientemente uma linda flor brotar. Sabe que a flor pode ser de diversos tipos, mas sabe que o seu empenho e dedicação é que farão numa bela manhã desabrochar uma linda flor. Com o professor é o mesmo, ele prepara o aluno, conhece o aluno, incentiva a confiar em si mesmo e no professor, é paciente, e não joga a matéria no ar, vai plantando aos pouquinhos até que o aluno se torne autônomo, e cresça feliz.
S 17	Esse profissional, tendo um contato com a família de seus alunos poderia levar para a sala de aula uma resolução de problemas apresentados.
S 18	O atendente já faz um trabalho pedagógico com as crianças só que ainda não é reconhecido devidamente.
S 19	Pelas crianças, por evasão, que não vão para a escola devido à desestrutura familiar, pobreza.
S 20	Em Praia Grande, já trabalham como tais. São profissionais que aplicam atividades pedagógicas e “estão no lugar” de professoras recreacionista (cargo que está em extinção).
S 21	Este profissional que está qualificado no magistério e exerce o principal, o cuidado, o que facilita o processo pedagógico e desenvolvimento do aluno.
S 22	O médico estuda muito para exercer a profissão e quando se forma trabalha com muita atenção, porque um erro pode ser fatal. Além disso, o médico participa ao longo de sua carreira de vários congressos para sua atualização, as novas ferramentas da medicina.
S 23	Mesmo não sendo considerados professores, eles fazem a parte dos cuidados e, também, a parte pedagógica com muito carinho e dedicação sem nenhum recurso.
S 24	Igualmente aos professores, os enfermeiros desenvolvem suas habilidades com muito carinho e amor.
S 25	Essa profissional participa da vida diretamente dos alunos, acompanhando seu desenvolvimento na fase mais importante (0 a 3 anos).
S 26	Por ser atendente de educação, e trabalha a parte pedagógica na educação básica que trabalha dentro da realidade de cada aluno.
S 27	Trabalhar com o conhecimento.
S 28	Tem que ser sensível e tocar na alma.
S 29	Psicólogo/ (também) os professores que....
S 30	Médico/ porque ele também se dedica para outro, sem distinção de classe, querendo apenas o melhor para o outro.
S 31	Fisioterapeuta/ pois tem a responsabilidade de ensinar e/ou recuperar funções corporais, se esforçando para o melhor; até mesmo quando as limitações dos seus pacientes são diversas.
S 32	-----
S 33	O professor, assim como o psicólogo, ouve e tenta da melhor maneira entender as razões de seus alunos.
S 34	Músico/ a música pode ajudar os alunos a relaxarem e por fim levá-los a desenvolver a criatividade.
S 35	(Lixeiro)/ É um profissional importantíssimo, corre de lá pra cá, dribla obstáculos, põe a mão em coisas sujas e fedidas, tem o perigo de contágios, ganha pouco, sabe a sua importância, espera sempre um reconhecimento. Mas a sociedade em sai grande parte só lembra dele quando ele por sua casa não passa.
S 36	Enfermeira/ o(a) enfermeiro(a) lida com todas as pessoas sem preconceito, com dedicação, amor e sobretudo as vezes se envolve nos problema dos paciente para tentar resolvê-los com conselhos e até com uma palavra que o paciente gostaria de ouvir

	naquela momento.
S 37	Psicólogo/ esse profissional poderá auxiliar professores e alunos em seus objetivos em sala de aula e fora dela.
S 38	Psicólogo/ ele procura entender o ser humano como um todo, trabalhando suas necessidades e buscando seus interesses.
S 39	Eles mesmos/ não eram reconhecidos em suas grande importância perante o futuro dos jovens atuais, reconhecendo que não há, tanto pelos pais como pelo próprio governo, que não nos dá o devido valor.
S 40	Médico/ este profissional também tem que saber reconhecer um pedido de “socorro”, identificar as necessidade dos pacientes e fazer o possível para saná-las.
S 41	Médico/ os desafios enfrentados por este profissional se assemelhava ao deles, pois eram pessoas que, muitas vezes, esquecem da própria vida ,para se preocupar com os outros.
S 42	Mãe/ hoje se manter professor é ter o sentimento de mãe, nunca desiste, sempre insiste e recomeça pensando no melhor para o outro.
S 43	Psicólogo, psiquiatra/ pronto para entender o outro, além de tomar remédios controlados (calmantes, antidepressivos etc).

APÊNDICE 5

FRAGMENTOS DO GRUPO FOCAL¹⁴

a) Sobre o PARFOR:

CL	O PARFOR, para mim, está abrindo novos horizontes (...), porque hoje eu consigo ver as coisas de outra forma. Isso é bom e, ao mesmo tempo, é ruim. É bom, porque a gente consegue entender a criança melhor, o sistema melhor. E é ruim, porque a gente fica muito triste com o sistema mesmo, de querer fazer certas coisas e não poder, de querer fazer o certo, o que a gente aprende na faculdade, e chega na prática, a gente vê que não é aquilo. Então, dá um pouco de conflito. Mas o que eu posso dizer? Que o PARFOR, para mim, está sendo uma coisa muito boa.
R-	Para mim, o PARFOR está sendo assim maravilhoso, porque o meu pensar, antes de educar uma criança na pré-escola era totalmente diferente. Era uma coisa assim... O magistério deveria ser usado só na escola fundamental, a pré-escola seria só assim um tipo de maternal mesmo. E o PARFOR está me ensinando que não, porque, na verdade, a educação começa desde pequenininho mesmo, porque tem que ter a parte pedagógica, a orientação, a formação desde bebê, para poder, quando chegar na fase adulta, ele poder estar bem desenvolvido. Tem que começar desde bem bebezinho
P-	E, hoje, aqui na Pedagogia, a gente ficou mais firme ainda, que tem a diferença sim. Tem como você dar o carinho. Mas você também pode educar, não é só o brincar, é o brincar, mas o brincar com responsabilidade, com motivo, com o porquê. Então, o PARFOR mudou totalmente o meu modo de pensar.
RO-	Eu acho que o método que ela está usando, com a gente, ela está forçando na “marra” a gente a pesquisar mesmo, pesquisadoras mesmo.
M-	Eu acho que a importância do PARFOR foi fundamentar as nossas ideias. Eu não sabia, eu fazia as coisas, porque eu achava que estava certo. Mas, agora, eu aprendi que eu posso ir atrás de um teórico, que nem Maria Montessori. Ela é a favor, se uma criança não se estabelecer, não tirar da brincadeira, não é? E eu tirava por achar que tinha que tirar. Eu não sabia poder fundamentar. Ela acha assim sabe, e outras ideias também...
EP	Nossa professora, eu já falei isso para ela, eu gosto dela. Ela acredita na gente mais do que a gente, e quando não é? Quando ela vem e propõe um negócio, um olha para a cara do outro e fala: “você está doida! Eu não vou conseguir. A gente consegue, consegue... Porque tudo é fácil, porque escrever um artigo, eu acho que foi o pior para a gente, e nós escrevemos dois”.
EP	A gente estava falando sobre pesquisa, e eu falei: Professora sabe o que aconteceu com a gente? Ela: Fala! Tudo a gente pesquisa, qualquer negócio, vou pesquisar, vou pesquisar... Eu falei: Porque aquele artigo, e no meio do caminho eu tive que fazer ele sozinho, para mim assim parecia um campo de batalha, depois que eu vi ele pronto, a gente vê assim tanto o valor que ela deu... quando você vê aquele negócio pronto, você fala eu consigo mesmo, eu tenho capacidade. Por isso, que é importante a motivação diária.

¹⁴ Utilizamos siglas aleatórias para designar os sujeitos que participaram do Grupo Focal. Reunimos alguns fragmentos de suas falas e os agrupamos em eixos temáticos para subsidiarmos o nosso estudo.

b) Sobre o interesse em continuar na educação infantil

EP	<p>Eu pretendo continuar com a educação infantil, porque eu acho que se todo o mundo se formar e sair para outro lugar, quem é que vai continuar educando eles?</p> <p>Eu fiz o concurso em Santos para educação infantil, porque eu gosto, mas, eu penso em mudar de vez em quando, porque não é valorizado o professor da educação infantil.</p> <p>Não é! Não tem valor, mas, por outro lado, eu vejo que a culpa é nossa mesmo, que a gente não se valoriza.</p> <p>Todo o professor faz greve, porque educação infantil não faz greve, porque todo o mundo corre, requer os seus direitos, e a educação infantil nunca fala. É conhecida como tia, é a tia... A gente se trata como tia.</p> <p>Eu não me importo... deixa eles chamarem, porque, às vezes, é o único carinho que eles têm é com a gente. É o único momento que eles têm de entender o que é o amor, é com a gente mesmo, porque muitos não têm isso. Então, a gente, na creche, faz esse trabalho também, de passar o carinho para as crianças. Mas os pais da educação infantil não veem a gente como professora, veem a gente como a tia.</p>
MF-	<p>Eu não pretendo continuar na educação infantil, porque eu não me encaixo. É o meu perfil. Eu prefiro crianças maiores; mas assim, quando eu entrei na educação infantil, eu achava que era aquela visão assistencialista de creche, e ainda era só cuidar. Depois, que nós tivemos as aulas de fundamento e prática da educação infantil, a minha visão mudou totalmente sobre as crianças; principalmente, de zero a três, porque, para mim, eles estavam ali só para serem alimentados e para tomar banho. O que mais me chamou a atenção foi a do berçário que tem todo aquele processo. O que me chamou muita a atenção foi a difusão, diferenciação... Isso é muito importante para a criança: a estimulação.</p>

c) Sobre o trabalho desenvolvido nas escolas

EP	<p>E a própria diretora não reconhece a gente como professora, a própria diretora, não vê. Só que eu vejo que assim, porque por muitos anos a educação infantil era só magistério e acabou. Não precisava, quem fazia a faculdade, ia para um outro lugar, não ficava na educação infantil. Então, eu entendo assim, eu penso assim, que isso já é um ciclo que vem há muito tempo. E a gente, agora, tem a oportunidade de quebrar isso. Não é porque eu vou me formar, que eu vou virar as costas para a educação infantil, eu posso continuar na educação infantil e mostrar que sou uma professora, sim, e que estou aqui para dar o meu respeito, para ser respeitada.</p>
EP-	<p>Eu acho que, acima de tudo, amor e respeito, porque a criança está saindo da casa dela e vai ficar com pessoas diferentes. Então, por mais que você esteja no estresse, no meio do choro, tem que ter aquele carinho de mãe, aquele colo, aquele apego, mostrar que... Igual eu via, assistia Super Nany, quando a gente trabalha com educação, então quando eu trabalhei com o B3. Tinha um menininho que chorava demais. Então, eu peguei uma dica dela, que ela pegava uma bola e sentava os meninos. Sentava as crianças todas no chão, jogava a bolinha, batia na parede e falava: “a bolinha vai e a bolinha volta, a mamãe vai e a mamãe volta, e até as meninas brincavam, vai ficar falando bolinha (...)”, mas foi um jeito que comigo funcionou. Quando eu estava no B3, que já são três aninhos mais ou menos.</p>
EP -	<p>Então, você tem que conhecer a criança melhor, e, muitas vezes, você tem que escutar a mãe, porque a criança se ela tem algum problema, na minha sala... Neste ano, teve um menino, que ele tem um sistema nervoso, ele é nervoso, ele grita do nada, quer dizer se</p>

	a gente não, se só a classe brigasse com ele e não entendesse... Não, a gente falou com a mãe, e ela disse que: “desde a gravidez, porque eu sou nervosa, porque tudo que eu passei na gravidez eu passei para ele”. Então, é um problema que ela falou que ele vai ter que tomar remédio. E, aí, começou uma atitude de carinho, de atenção.
EP	Somos professoras, a gente faz tudo. Só não somos reconhecidas e não ganhamos igual, mas somos.
RO	A gente até tenta fazer a parte certa lá, mas o que acontece é muito corrido, muita criança, no meu berçário, é de três a quatro anos, são setenta e cinco crianças para quatro. Sim, nós temos que dar banho, alimentar, cuidar, zelar e educar, tudo ao mesmo tempo.
M-	A minha escola, eu acho que é maior, normalmente são 350 ou 349 crianças só na parte de baixo, que é infantil 1 e infantil 2. Sem contar o primeiro andar, que não tem acesso a esses números. A gente dá banho no infantil 1 de manhã e no infantil 2 a tarde. Como eu estou no apoio, eu dou banho no infantil 1. São sete turmas, com aproximadamente 25, 26 crianças cada. A nossa sorte é que divide entre meninos e meninas. São dois banheiros, a gente tem uma hora e meia para dar banho nessas crianças. Não pode trocar roupa, não pode trocar sapato, toalha, nada. As crianças mal entram, falam: “vamos, vamos, lavar esse rosto direito”. E eles esfregam. Parece que está lavando o corpo todo. Mas, para eles, é só isso. E vamos, vamos, vamos...
EP	É a política. Para dizer, olha abriu tantas vagas, que nem lá mesmo abriram mil vagas em educação infantil. Se você olhar, depois, eu mostro para você uma foto daquilo que eu tirei, do dia, das crianças dormindo, tinha cento e trinta e quatro crianças dormindo em uma sala, um colchão do lado do outro. Eu tenho a foto aqui no meu celular, até para vocês verem. E a lotação máxima! São cento e quarenta e nove crianças, para dormir na mesma sala, os colchãozinhos ali, sem brincadeira. Eu anotei, eu tirei a foto, porque eu achei um absurdo aquilo! (...) Eles começam a admitir as matrículas, mas o que acontece, cadê a profissional para trabalhar?
EP	A gente, às vezes, não consegue, porque você é um ser humano. Então, é eu não aguento mais, mas você precisa encontrar um meio, para que atingir um ponto que mereça todo o mundo. Aí, quando você vê, igual como a gente trabalham... todo o mundo. São cinco na sala com quarenta, quarenta e poucas crianças, bebês e uma sai para o banho e três ficam, quando vê que uma está um pouquinho estressadinha, a outra já pega a criança. Quando a outra vê que a criança já tem mais apego com ela, passa para a outra para poder estar assistindo aos demais, para não ficar focando em uma só.

d) Mudanças que estão ocorrendo no desenvolvimento do trabalho na escola a partir das questões trabalhadas no PARFOR

M-	Porque, então, incomoda o fato de eu fazer vários projetos. E, às vezes, porque assim as salas são geralmente cinco, seis turmas numa mesma sala. A gente faz quadrados com colchão no chão, e, em algumas atividades... Então a gente passa a incomodar mesmo, às vezes, tem que pedir material para a direção, e a direção não quer fornecer. Tem que se colocar do próprio bolso. Mas por que você vai fazer isso? Mas não precisa isso não tem necessidade.
E	É porque a não gente convive. Você fala assim como professoras formadas atendentes, ou como professoras de sala de aula? De sala de aula, a gente não tem muito contato, porque é separado creche de sala de aula.
M-	Minha atitude mudou tanto, pelo seguinte: que eu passei a incomodar as pessoas lá. Tanto que agora me tiraram a minha turma. Eu sou, assim, me apego com as crianças, adoro fazer projetos. Eu escolho um tema e trabalho ele a semana inteira com eles.

	Sempre gostei de fazer isso, e, de uma semana para cá, eu estou incomodando as pessoas mesmo, tanto que me tiraram da minha turma. Vão fazer dois meses que eu estou sem turma, me colocaram no apoio, só fico no banho, que é para não dar atividade.
MF-	Estudamos os referenciais: o um, dois e três. E tudo que acontece lá, na creche, se a diretora tem uma postura que não é adequada, eu corro. Tenho o referencial lá, no meu armário: “olha está aqui a quantidade de crianças”, é fato.
EP-	É porque a gente, bom, eu já estou há bastante tempo nessa área. Então, assim, a gente já tem uma noção, já sabe o que fazer. A gente já conhece as crianças... Era isso que eu ia falar na hora, que nem na hora, que ela falou, tem diferença de criança pequena com criança um pouco maior, tem a diferença, é porque as professoras dos maiores, falam assim: “Ah, esse moleque é muito chato, esse moleque...”. Não quer saber o porquê que esse moleque é assim, enquanto que a gente já sabe, a gente já conhece, a gente fica.
EP	Hoje deu, para dar um banho certo. Só que demos o banho certo e atrasou, não é? Chegou o almoço, eles já iam dormir. Mas faltaram seis crianças para terminar o banho. Como que é o banho certo? Na hora do banho, a gente vai conversando com a criança com calma. Olha, está frio, vamos tirar, e vai tirando a roupa devagar. Aí, você põe... para dar banho, e fala: “vamos lavar o rosto, vamos lavar a mãozinha”. A gente dá para falar desse jeito. Hoje, deu pra falar. Mas tem dias que não tem, são quarenta crianças, só quatro na sala, duas na sala, duas no banho, é rapidinho não tem como.
EP	Eu acho assim que não funciona, porque tudo que está no referencial, é tudo muito lindo, só que na prática não existe.

APÊNDICE 6**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Título da Pesquisa: **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS (AS) PROFESSORES (AS) EM FORMAÇÃO SOBRE A (RE) CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Nome da Pesquisadora: Denise Aparecida Borba

Você está sendo convidada (o) a colaborar com esta pesquisa. Ao participar deste estudo, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos para a compreensão do objeto de estudo em questão e, não terá nenhum prejuízo pessoal. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Santos, / / 2012

APÊNDICE 7**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS ESTUDANTES/
PROFESSORES****Curso de Pedagogia do PARFOR**

Nome: _____ D. N. _____

Local de Trabalho: _____ Instituição: _____

Ano de ingresso: _____ Cargo/função: _____

Situação funcional atual/anterior: _____

Formação exigida antes do ingresso na função: _____

1- Descreva alguns aspectos que marcaram o percurso do seu desenvolvimento profissional:

- a) Entrada:
- b) Após alguns anos na função:
- c) Durante o curso de Pedagogia do PARFOR:

2- Quais foram os motivos que levaram você a escolher/entrar na profissão?

- 3- Quais foram as suas oportunidades de formação, durante a atuação na educação infantil com crianças de 0 a 3 anos de idade?
- 4- Por que você decidiu frequentar o Curso de Pedagogia do PARFOR?
- 5- Quais têm sido os maiores desafios para participar do curso de Pedagogia do PARFOR?
- 6- Como você se sente hoje no desenvolvimento do seu trabalho?
- 7- Identifique a importância atribuída ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil:
 - a) pela Instituição onde você trabalha:
 - b) pelos sistemas de ensino:
 - c) por outros profissionais do Magistério:
 - d) pelos pais e comunidade de um modo geral:
- 8- Quais são as suas expectativas após a conclusão do curso de Pedagogia?
- 9- Você pretende continuar atuando na educação infantil com crianças de 0 a 3 anos de idade?
- 10- Como você vê e o que espera que aconteça com a profissão docente na Educação Infantil?

Agradeço imensamente sua disposição em colaborar com minha pesquisa

Denise Aparecida Borba

Entrevista realizada em.../.../2012.

APÊNDICES

FRAGMENTOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS¹⁵

a) Descrição aspectos que marcaram o percurso do desenvolvimento

S1	<p>Na entrada, foi o nível, eu comecei a estudar, porque eu só tinha até o oitavo ano. Então, eu não tinha formação nenhuma.</p> <p>Ai, eu estudei, fiz o magistério e não entendia nada de criança. Eu achava que era só para cuidar, realmente dar banho e comida... Quer dizer que houve uma evolução, a partir do momento do magistério, porque, aí, eu comecei a conhecer os teóricos e ver que a criança não era apenas dar banho e cuidar. Hoje, com a Pedagogia, ampliou bem mais, porque hoje eu posso olhar para uma criança e analisar que estágio ela se encontra: pré-operatório, sensório motor, e, assim por diante... Então, a Pedagogia veio a completar o magistério, e eu não consigo ver mais a criança do jeito que eu olhava anteriormente.</p> <p>Porque antigamente, eu olhava assim: ah, uma criança linda, bonita... Mas, hoje, não. Eu começo a analisar o aspecto físico, mental e social da criança também, porque essa criança está desse jeito, qual é a condição do pai, qual é a condição da mãe. Não é só criticar a mãe, não é só criticar o pai, vamos conversar, vamos orientar, entendeu? Então, vamos mais ou menos, por aí. Eu acredito, e sem contar, assim bem claro mesmo a Pedagogia, não tem como dizer, assim, houve uma relevância social. Não tem como dizer assim, não mudou nada... Até mesmo, quando alguém começa a conversar um monte de besteira, eu falo, assim, ai meu Deus, a mente já não aceita.</p>
S2	<p>Ah, é a primeira vez, ah, sim, eu levei um susto, na verdade.</p> <p>Porque eu nunca tinha trabalhado na área, não é? Foi a primeira vez. Eu terminei o meu curso de magistério, fiz no Acácio, e saí do curso, fiz a inscrição no concurso, para trabalhar em Praia Grande, e já passei e já fui jogada, aí, naquele mundo, me senti perdida.</p> <p>Aí, depois de certo tempo, eu já fui me adequando. Mas aquela situação, que eu achei um absurdo o que eu vi, mas com o passar dos dias, eu fui me adequando, fui me acostumando.</p> <p>As colegas de trabalho me ajudavam (...). Eu lembrava muito do que os professores falavam das teorias também, e eu procurava aplicar.</p>
S3	<p>A entrada no “Vitor Guarujá”... Eles não exigiram nada, nem conhecimento de criança, nem de atendimento, nem se sabia como lidar... Então, foi um concurso para preencher vagas, apenas isso. Agora, após o, você quer saber após?</p> <p>A gente vai aprendendo assim com as colegas antigas, a função como agir com as crianças: o que fazer, e o que não fazer, o que a gente aprende... Mas assim, pedagogicamente, a gente não teve nenhum incentivo, não teve nenhum aprendizado a mais, apenas era cuidar da criança.</p> <p>Ah, sim, a gente acaba usando o nosso conhecimento com os filhos, com algum outro serviço que você tenha feito, de babá ou até mesmo escolas em que a gente trabalhou, por algum motivo. No meu caso, eu já trabalhei com crianças em igreja, já ajudando na igreja. Então, o meu conhecimento de criança era assim, com a minha filha e com as crianças com a qual eu cuidei, mas no serviço eu não tive nenhuma instrução.</p>

¹⁵ Reunimos alguns trechos das entrevistas e os agrupamos pelos temas mais evidenciados nas falas das entrevistadas, que estão aqui identificadas como Sujeito 1 (S1) Sujeito 2 (S2) Sujeito 3 (S3) e Sujeito 4 (S4).

S4	<p>Bem, primeiro, que quando eu prestei o concurso, eu não imaginava muito para o que seria. Então, como eu cheguei à escola, parece que se eu fechar os olhos eu consigo imaginar. Assim, eu fico até muito emocionada, porque era muita criança, e eu achava que tudo era muito lindo, tudo era muito perfeito, e eu cheguei lá cheia de ideias... Coloquei as minhas brincadeiras que eu brincava na infância, e eu comecei a ver que as coisas não eram bem daquele jeito, não é? Porque como não era exigida nenhuma formação, e havia funcionários antigos, que, na época deles não tinha nem concurso, a pessoa ia lá e arrumava um emprego e já virava funcionário público. Eu percebi que, muitas vezes, as crianças eram depósito mesmo (...) depois uma turma com nível maior algumas já eram pedagogas. Algumas já tinham magistério, e teve meio que um choque ali de ideias. Mas eu acho que o que me marcou é que em todo o lugar tem gente boa. Então, eu preferi ir para esse lado de gente boa. Poderia ter ido para o lado de gente que não quer trabalhar, mas eu me vi, eu descobri que eu (...) gostava daquilo, e que era aquilo que eu queria para mim (...), e durante esse meio termo entre o começo e até hoje, são frustrações, tanto como a valorização como profissional, jornada de trabalho e até, da valorização também, porque se pensa muito em números, não é? Te falei, que pela idade a gente vê, eu questiono muito, às vezes, os dirigentes são um pouco chatos, sobre o que é quantidade, o que é qualidade, porque muitas vezes eu não vejo qualidade. Eu vejo números, e a qualidade tem que ser, para mim e para as crianças, porque o exercício de qualidade, é que a qualidade em mim vai refletir nas crianças. E, hoje, eu percebo, assim, estando na faculdade. Eu percebo que eu acho, que eu estava no caminho certo. Eu fazia muitas coisas por intuição (...) estavam mais ou menos corretas, e eu acho que eu fiquei mais chata, mais crítica, e que instigo muito.</p>
----	---

b) Motivos que a levaram escolher/entrar nessa profissão

S1	<p>Ah, foi lá atrás. Isso foi sério, porque eu já estou casada trinta anos, e na época tinha já vinte anos de casada. Então, tinha a minha primeira filha, ela cresceu, estava com doze anos mais ou menos. Aí, eu resolvi ter o segundo filho, e quando o meu segundo filho estava com sete anos, eu olhei para mim e eu me encontrei uma mulher sem expectativa de vida nenhuma. Cuidando do marido, dos filhos, desvalorizada... E eu falei: não, não quero isso para mim. Eu não quero isso para mim, eu quero trabalhar. Mas eu quero cuidar da minha casa. E foi engraçado que eu falei assim: eu quero um trabalho, em que eu possa ir trabalhar e ir cuidar da casa, por causa da formação dos meus filhos, porque eu me preocupei em largar eles com qualquer um, não é? E, aí, surgiu a oportunidade de Berçarista.</p>
S2	<p>Eu vou ser sincera... Na verdade, eu nunca pensei em entrar na profissão. Então, eu não queria e eu nunca quis entrar nessa profissão. O que me levou a isso, na verdade, eu costumo falar que eu caí de paraquedas aqui, porque de tanto trabalhar, em empresas particulares (...). Olha, eu trabalhei como auxiliar administrativa numa empresa, eu já trabalhei em mercado, supermercados, operadora de caixa. E, daí, chegou certa época da minha vida que eu via algumas colegas minhas, assim, crescerem... Algumas... O que me levou, na verdade, a isso, foi assim é que eu cheguei num pronto-socorro uma vez, e eu vi uma colega que trabalhou numa dessas empresas particulares comigo... Ela estava lá trabalhando de auxiliar de enfermagem. Poxa vida, eu pensei assim comigo, eu não sou ninguém. Eu pensei nisso. Eu falei: gente, eu tenho que ter uma profissão. Eu tenho que crescer na minha vida.</p>

S3	<p>Lá no início, foi a real necessidade de um emprego público. Na qual têm as garantias para poder não correr o risco de perder um emprego, no futuro. Mas foi o principal motivo de entrar nessa, e uma que não pedia qualificações. Então, como eu não tinha magistério, foi o único concurso que eu pude prestar.</p>
S4	<p>Então, primeiramente, que eu fiz o concurso. E caí de paraquedas. É quando eu era criança, eu queria ser professora. Quando eu era muito criança, quando eu cresci, fui para o fundamental, que na época não era fundamental era ginásio. Eu não queria ser mais professora, porque os meus professores, a maioria desiludidos da vida, falando, reclamando do salário, falando “Deus me livre”. Quando eu cheguei no ensino médio, quando eu fui para o médio, tive um outro professor, como os professores fazem parte nessa história, o professor de História, entre outros, que me fez ter vontade de ser professora de novo, porque ele era apaixonado pelo o que ele fazia. Então, eu comecei a pensar na hipótese de ser professora. Quando eu entrei, só que por causa de algumas coisas, por causa de trabalho, o horário que eu consegui, e o horário que eu consegui fazer a minha faculdade... Aí, quando eu entrei na creche para trabalhar, eu vi que era uma coisa que eu queria para mim... Eu acho que foi mais por eu estar lá, por eu ter chegado lá e falado assim: “meu Deus, o que eu estou fazendo aqui?”</p>

c) Quais foram as oportunidades de formação, durante a atuação na educação infantil

S1	<p>O magistério foi pela prefeitura. As diretoras fazem construindo o saber. Hoje, já não temos. Para nós? Nós nos reunimos e construindo os saberes se uma das atendentes tem algo bom, por exemplo, passa a dinâmica.</p>
S2	<p>Todos os dias nós fazemos HTPC. Nós estudamos, planejamos, fazemos planejamento das aulas, assim das festas comemorativas. Estamos sempre elaborando alguma coisa. Não a gente sabe, mas é uma palestra, só um dia.</p>
S3	<p>Não. A princípio foi uma exigência [de formação em magistério] da Prefeitura. Ela falou para todos os funcionários que precisaríamos ter alguma qualificação na área da educação, porque se não seríamos mandadas embora. Não, não tive a oportunidade de fazer o magistério, porque já tinha sido extinto. Então, já fomos direto, inseridos na faculdade.</p>
S4	<p>Não, a gente não participa de HTPC. A gente não tem plano de formação, o que ocorre é o seguinte: nós somos pajem, não é? Nós somos funcionárias de oito horas, as outras são seis, não é? E a gente trabalha muito, porque é uma carga horária bastante... E foi feito uma redução dessa carga horária em duas horas, e, para isso, a gente tem que estar presente uma vez por mês na capacitação, numa capacitação que é voltada para nossa área. Então, cada mês eles focam um tema, não é? Esse ano, todas as capacitações focaram no brincar, no movimento, no lúdico. Mas sempre o brincar, a gente também tem acesso. Mas assim um pouco menos limitado, mas começamos, eu acho que já não deu nem alguns cursos a distância, e alguns cursos presenciais, que têm carga do educador, não é? E tem, esqueci o nome do Centro de Capacitação. Mas, assim, para a gente que está fazendo a faculdade fica um pouco inviável, não é, porque... Mas a gente, hoje de dois anos para cá, a gente tem um acesso a algum curso de capacitação voltado para uma coisa e para outra. Mas quando eu entrei, a gente não tinha acesso a nada, tipo assim: a gente ia morrer pajem mesmo.</p>

d) Por que você decidiu fazer o curso de Pedagogia do PARFOR?

S1	<p>Ah, para mim, para mim, é maravilhoso. Foi um presente de Deus embrulhado com um papel assim bem lindo. Porque foi assim... Magistério, eu já tinha. E meu salário, eu ajudo em casa. Então, o que acontece? Eu pensava, assim... Eu tenho a minha filha de 22 anos, entre eu pagar universidade para mim, eu pagaria para ela, eu ajudaria ela, apesar dela trabalhar, ter o curso técnico. Se eu tivesse que fazer a opção entre eu e minha filha, eu daria o curso para ela, e ali eu não tinha condições de chegar e falar: vou pagar uma universidade para mim e para minha filha (...) e ali surgiu a oportunidade de fazer a inscrição. Só que antes eu tinha lido alguma coisa de Paulo Freire, e quando fui fazer a prova, para mim não foi difícil, porque eu li as obras de Paulo Freire. Então, foi assim um sonho. Um sonho duas vezes, porque eu entrei e a minha filha também entrou.</p>
S2	<p>Porque assim, eu fiz o magistério, depois eu queria ser professora, eu queria ter uma profissão. Magistério, então, era um campo aberto para emprego. Quando eu entrei, eu pensei assim, só que quando eu comecei a fazer o magistério, eu comecei a ver coisas e a ver o quanto eu estava errada, que não podia ser professor só porque você queria ter um emprego, é muito mais que isso. Sabe, exige muito mais, para você ser professor, você tem que se apaixonar, você tem que ser apaixonado mesmo pela profissão. E você tem que amar, e eu acho que sem isso não vai. E eu me apaixonei no magistério, eu me apaixonei muito. Eu falei assim não, o magistério só é pouco, eu preciso de muito mais, eu preciso conhecer mais. E, aí, apareceu o PARFOR, essa oportunidade, e eu agarrei. Eu falei: gente é uma oportunidade única, eu não sei quando eu vou ter outra... Então, é agora, eu vou agarrar, eu vou segurar, e eu vou ficar, nas minhas dificuldades, aqui, eu preciso colocar isso, que são enormes; nossa, são muitas, muitas, muitas.</p>
S3	<p>A princípio foi uma exigência.</p>
S4	<p>Porque eu já tinha vontade, e eu vi a oportunidade, mais ou menos, assim, “a fome com a vontade de comer”. Então, a gente ficou super entusiasmada, quando saiu essa oportunidade. Muita gente não, muita gente fala: vocês sofrem tanto, eu não, por isso que eu faço a distância. A gente escuta isso, porque tem muita gente na minha escola que faz a distância. Eu acho que poucas pessoas. Eu acho que só quatro ou cinco pessoas que fazem faculdade presencial. É difícil, realmente. Eu acho que se eu tentasse fazer a distância, dormiria quando fosse assistir às aulas, e não teria essa troca de... Eu acho que a troca de energia também, da gente poder falar.</p>

e) Quais os maiores desafios para participar do curso de Pedagogia/PARFOR?

S1	<p>Ah, os meus desafios... É, assim, porque apesar da minha filha ter entrado e estar fazendo Administração, mas ainda restam, em casa, o marido e o meu filho, e, muitas vezes, eles não compreendem. Eles pensam que a gente vem passear aqui em Santos, entendeu? Porque a cultura ainda é muito pobre. A cultura é muito pobre, entre eles, um exemplo: eu estou com quase cinquenta anos, entre os meus irmãos, é um e o outro que cursou uma universidade os demais pararam no meio do caminho, no oitavo ano, no sétimo. Então, é difícil entender (...) E eles falam: para que isso? Você tem casa? Tem carro? Para que se matar, não está bom? Então, eles ficam na mesmice. Infelizmente, é difícil falar isso, mas é uma realidade. Então, é difícil: o marido tira a peça do computador, para não...</p>
----	--

S2	De estar aqui, de chegar aqui. Porque, assim, a Prefeitura, quando eu entrei aqui, quando eu fiz o processo seletivo, e passei me mandou um memorando lindo, eu chorei, palavras lindas... Só que, agora, que eu preciso chegar no horário, eles não liberam. Eu trabalho em Bertioga, e eu moro em Vicente de Carvalho, e eu estudo em Santos, é uma viagem todos os dias. Então, é a garra mesmo. Sabe, a vontade mesmo de melhorar profissionalmente, como pessoa mesmo. Então, eu estou aqui, por isso, e as dificuldades são muitas: não só, ai, familiar, particular, também são muitas, eu tenho uma mãe com 79 anos, ela tem Alzheimer, eu deixo ela em casa.
S3	Conciliar os trabalhos com a vida pessoal e a do trabalho em si, trabalhos da faculdade, exercícios, lições, com o horário nosso de serviço, e de casa..., porque acaba sendo muito puxado. Sim, é muito trabalho, muita pesquisa, e acaba a gente ficando muito sobrecarregada. Então, isso acaba desgastando bastante.
S4	Três filhos. Eu deixo uma sozinha de oito anos, a tarde inteira sozinha. Aí, meu filho de onze anos chega, minha filha bebê chega, e eu ainda não estou em casa. O bebê tem dois anos e nove meses. É, para mim, assim, se não eu começo a chorar, é um desafio enorme, que, muitas vezes, as pessoas não entendem. Eu sozinha. É difícil vir para aula de sábado. Eu acho que eu só concluí um curso eletivo, porque é difícil deixar eles sozinhos, porque não tem escola, não tem creche. Mas eu acho que a minha maior dificuldade é conciliar isso. É chegar cansada, deixar eles sozinhos, porque não tem como. Às vezes, duas horas eu estou aqui, e minha filha chegou em casa, e está lá com meus outros dois filhos. Mas se eu tiver que ir em casa, não consigo fazer nada também. É difícil para mim assim, porque assim, muita gente fala que eu sou irresponsável. Mas tem a vizinha que dá uma olhadinha pra ver se a porta está fechada. Ela tem o mesmo problema que eu. Mas, assim, a minha maior dificuldade é essa, para mim, estar aqui. Eu sei o quando é difícil, entendeu? Quando eu falto, é porque necessariamente eu tenho três filhos, eles ficam doentes, eu também fico doente. Mas eu acho que falta mais assim essa coisa, não só das professoras... Têm professoras que entendem, mas têm alunos que não entendem...

f) Importância atribuída ao trabalho desenvolvido na educação infantil

S1	Eu acredito, assim, que, na educação infantil, houve uma grande evolução, mas os pais, ainda, vêm como um ato assistencialista. Não vê mais, assim, como a criança... Acho, assim, colocar lá e pronto e acabou... A tia está lá só para olhar e dar banho, e não é por aí. A escola tem comprometimento, porque, assim (...) muitas vezes, falta um funcionário, por não ter responsabilidade e nem comprometimento, porque é muito fácil falar da escola. Ah, é muita criança, mas e as amigas que também não têm comprometimento? Olha, eu vou ser franca: eu acredito que eles [o governo/a secretaria] se esforçam sim. Mas é como se tivessem passo a passo, um passo de cada vez, porque trabalhar com a comunidade, trabalhar com o povo é difícil, por mais que a gestão, por mais que a secretaria tente, mas é, sai pelos vãos dos dedos.
S2	Eu acho que sim, melhorou. Os pais, eles participam bastante, eles valorizam bastante. Agora, por conta da Secretaria de Educação, eu penso que eles, eu acredito, assim, que eles falam muito, mas assim na prática, eu acho que falta um pouco, porque assim, as salas são superlotadas de crianças, às vezes dá vontade de você desenvolver um bom trabalho, e não pode. Por quê? Por conta da superlotação. É, pois é, existe certa discriminação [falando da visão dos outros profissionais] É existe, existe, porque, para eles, nós não somos professores. É mais assim, eu vejo assim que, por parte deles, eles nos enxergam como cuidadores.

S3	<p>Como nós não somos assim funcionárias com qualificação, nós não temos essa exigência. Mas a gente observa que existem outras exigências com as outras funcionárias, que têm que ter atividades todos os dias, com as crianças. Precisa ser incentivado muito o aprendizado deles, apesar de serem pequenos, desde bebê, até três anos de idade, só que a gente vê que elas estão bem assim, como que eu posso dizer? Elas estão bem focadas a darem bastante atividades para as crianças, para as crianças saírem preparadas para a escola, porque ali estão, educação infantil, ainda creche, a partir dali, escola. Então, muitos já saem preparados para a escola.</p>
S4	<p>Eu acho que tem algumas cidades que não dão importância nenhuma.</p> <p>Eu acho que, na minha cidade, a educação como um todo ela melhorou... O que eu não percebo é a direção em relação ao nosso trabalho, a direção da escola, não a direção, a gestão da secretaria de educação. Mas, assim, a direção escolar, ela sabe que precisa do nosso trabalho. Mas, muitas vezes, elas colocam a gente no lugar, dizendo que não somos nada. A gente não fala, a gente faz com que ela perceba e que ela volte atrás e perceba que sem a gente ela não é nada. Mas eu senti, assim, que muitos pais já começaram a perceber a diferença ...Do que eles achavam que era a educação infantil, a creche, não é? Eles [os professores dos outros níveis] atribuem importância, assim, alguns professores da escola da qual eu trabalho. Eles percebem a diferença das crianças que vieram da creche, das crianças que vêm da rua, porque as crianças que vieram da creche, elas têm o desenvolvimento motor, elas têm o desenvolvimento cognitivo. Muito mais desenvolvido do que as crianças da rua, isso é fato elas falam, mas a gente percebe, nas relações, que a nossa função, ela é como eu posso dizer... Menosprezada, eles reconhecem a importância, para eles. E, para eles, é muito bom. Mas eles agem com indiferença, menosprezo.</p>

g) Como você sente hoje o desenvolvimento do seu trabalho?

S1	<p>Ah, mais crítico. Assim, uma amiga chegar para mim e falar assim: não, não vou fazer isso pela criança, não é o meu horário, não deu... Eu falo: não, eu vou fazer, porque é pela criança.</p>
S2	<p>Então, essa é uma das perguntas em que, às vezes, eu fico me perguntando muito. Eu fico me perguntando muito... E, assim, eu penso que, por conta do magistério, como eu já tinha feito o magistério e algumas coisas do magistério, e agora com o PARFOR, eu percebo a mudança mais em mim, o crescimento mais pessoal, na verdade.</p> <p>Porque eu sou uma pessoa muito tímida, e eu costumo dizer até eu não tenho autonomia. E, agora, eu já percebo que eu já consigo algumas coisas. Eu já consigo falar um não. Eu, já em algumas situações, consigo colocar a minha posição, é... me impor, na verdade, quando necessário, porque para muita coisa eu abaixava a cabeça.</p> <p>Já tenho um pouco mais de argumento, já sei argumentar alguma coisa.</p> <p>E isso tudo eu percebi que foi assim no dia a dia. Foi da faculdade, e eu não era assim.</p>
S3	<p>É a parte de psicologia, muito interessante, porque a gente começa a entender a cabeça das crianças, a partir do momento que eles estão começando a aprender. Eu achei que a parte de psicologia foi muito importante, para mim, foi o que mais me incentivou mais a observar as crianças.</p> <p>Existe uma diferença entre profissionais, após a nossa entrada sem a qualificação. Foi feito outro concurso com funcionários de qualificação; então, existe uma diferenciação entre nós.</p>

S4	<p>Eu critico muito as coisas, e, às vezes, a minha orientadora nem vai mais de manhã, porque outro dia colocaram linguça para as crianças do berçário. Come, e eu achei aquilo inadmissível (...)</p> <p>Mudou, porque antes a gente tinha só a prática, não é? E agora que a gente acabava lendo também, a gente pega um pouco da nossa vivência como mãe, dos nossos erros, dos nossos acertos, não é? E, depois, a gente vê que não adianta ter só vivência. Eu falo: todo o mundo deveria fazer o curso de Pedagogia de ser mãe, porque a gente acaba percebendo coisas, que a gente não percebia. Então, influi em tudo, melhorou tudo.</p>
-----------	---

h) As expectativas após a conclusão do curso

S1	<p>As minhas expectativas, assim, porque eu já fiz o curso de Libras, então eu gostaria de trabalhar ou na educação especial. Mas eu sou franca falar, e clara e objetiva, eu não quero ir para sala de aula.</p> <p>Eu gostaria, assim, de estar orientando mães, não almejo a direção, não é isso. Mas, assim, na parte pedagógica, e trabalhar diretamente com as mães e orientando as meninas mais novas com que estão ingressando na Pedagogia agora com vinte anos, e que tem toda aquela força (...). Eu estou estudando assim para mim, não para ir à sala de aula (...). Posso até ir para a sala de aula, mas o meu alvo é outro.</p>
S2	<p>Olha, eu tenho muita vontade de trabalhar, de alfabetizar. O meu desejo é alfabetizar, entendeu, adultos ou crianças. Mas eu queria alfabetizar. Eu tenho vontade de trabalhar com pessoas com necessidades especiais. Eu tenho vontade de falar para elas que elas podem, elas conseguem, sabe? É esse o meu desejo. Eu tenho vontade de falar para essas pessoas que não é impossível. Eu sinto muita necessidade de mostrar para um adulto que ele ainda pode escrever o nome dele. E, para uma criança, que ela ainda pode saber escrever o nome dela. Escrever uma frase, e ver aquela alegria da criança e até do adulto, mesmo na educação para jovens e adultos. No caso, é essa alegria, que eu tenho vontade de viver.</p>
S3	<p>Eu acho que seria uma valorização em todos os sentidos, inclusive até na mudança da nomenclatura, que já não existe mais essa linguagem.</p> <p>Pretendo trabalhar mesmo em educação, mas em outras prefeituras. Eu vejo que elas têm muito mais valor, não sei se seria valorização, se elas têm mais, não sei qual palavra utilizar, mas se a melhoria chegar, a gente continua, não é?</p>
S4	<p>Eu escrevi uma outra crônica que fala sobre isso: o papel da universidade na formação de futuros professores, pedagogia, porque eu percebo que as universidades não têm preparado bem. Como que uma menina, que saiu há dois anos da universidade, vira para outra, para mim, que estou lá há três anos, é pouco tempo que estou lá, e fala assim: “a teoria é muito linda, mas a prática não é assim”. A menina é muito mais nova do que eu, não tem filho.</p>

i) Expectativas para docência na educação infantil

S1	<p>Eu acredito, assim, que tem que partir do governo, já e lá de cima. Valorizar, valorizar o profissional docente, porque eles formam profissões, eles formam profissões. O professor forma profissões, forma médico, forma cada um no seu tempo e na sua faixa etária, e, hoje, o professor não tem essa valorização.</p>
-----------	---

S2	<p>Ah, eu espero que melhore muito. Eu queria que tivesse mais respeito em relação às crianças. Ah, os profissionais também. Mais respeito mesmo, é isso mais respeito mesmo. Ao cuidar da criança, ao fazer, mesmo, não é? O trabalho, sabe. E ao profissional também, valorizar. Valorização do profissional, na verdade, onde eu estou, valorização em todos os sentidos. Até em cursos para poder estarmos melhorando, também.</p>
S3	<p>Então, os novos, a própria linguagem da SEDUC é que tem que ser valorizada... A educação infantil..., porque dali eles estão sendo preparados para o futuro. Então, está sendo bem focada essa... O que a gente espera é que sejamos todos valorizados, em todos os sentidos, em carga horária, em valores salariais, em respeito também, que, às vezes, falta muito respeito da própria comunidade com os professores. Existem, ainda, infelizmente, pessoas que não têm pudor nas palavras, quando falam com os profissionais, tanto que existe a lei de desacato, mas muitos não têm esse respeito por nós.</p>
S4	<p>Seja valorizada, que ela seja vista, que seja dada a importância devida, porque todo o mundo fala da importância... A presidente fala, a gente vai no congresso, fala, a gente vai na capacitação, fala; mas, na verdade, ninguém valoriza o educador da educação infantil, e não é só pelo salário, porque o salário é uma coisa, não é só o salário é tudo, acha o papel menor, não é?</p>

ANEXOS

ANEXO 1**INFORMAÇÕES SOBRE A SITUAÇÃO FUNCIONAL DAS PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRAIA GRANDE**

(Enviadas por e-mail em 31/03/2012)

Prezada Denise,

Assim como solicitado, e após autorização da Dna Maura, seguem abaixo os esclarecimentos sobre o cargo de Atendente de Educação II em nossa municipalidade.

O cargo de Atendente de Educação II surgiu após a transformação do cargo de Berçarista no ano de 2003, por meio da Lei Complementar nº. 358, de 09 de abril de 2003, que pode ser acessada no seguinte link http://www.intra.pg/leisdecretos/leisdecretos_view.asp?codLeis=1474&Acao=busca.

No ano de 2007, o ingresso no cargo de Atendente de Educação teve como exigência a escolaridade de ensino médio com magistério, e em face disso, os servidores que possuísem essa titulação perceberiam um abono em sua remuneração, assim como previu a Lei Complementar nº. 498, de 14 de dezembro de 2007, que poderá acessar no link <http://www.intra.pg/leisdecretos/leisdecretos>

Em 2008, considerando que já havia a exigência de escolaridade para o ingresso no cargo, a Administração transformou o cargo de Atendente de Educação em Atendente de Educação I e Atendente de Educação II, havendo a diferença salarial, nas atribuições e na exigência de escolaridade, assim como dispôs a Lei Complementar nº. 519, de 20 de outubro de 2008, que pode ser acessada no link <http://www.intra.pg/leisdecretos/leisdecretos>. Por fim, no ano de 2011, após reivindicações da categoria, iniciamos estudos com uma comissão composta por integrantes da Secretaria de Educação e 1 (um) representante dos Atendentes de Educação II de cada Escola Municipal, para elaboração do Plano de Carreira da categoria.

É importante mencionar que a Lei Complementar nº. 614, de 19 de dezembro de 2011, abarca apenas os Atendentes de Educação II, pois somente para estes profissionais é que se exige a escolaridade do Magistério, e, portanto, que se enquadram no previsto no art. 61, III da LDB que determina quais são os profissionais considerados trabalhadores em educação. A referida lei que instituiu o plano de carreira próprio dos Atendentes de Educação II pode ser acessada no link <http://www.intra.pg/leisdecretos/leisdecretos>.

Qualquer dúvida estou à disposição.

Atenciosamente,

Thalóa M. Prestia Ramos

Chefe da Divisão
de Legislação e Normas Educacionais

ANEXO 2

LEI COMPLEMENTAR Nº 059, DE 11/12/2009**Altera a denominação do cargo que menciona e dá outras providências**

MARCIA ROSA DE MENDONÇA SILVA, Prefeita Municipal de Cubatão, faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º O cargo de Auxiliar I, função Pajem, constante na Tabela I - CARGOS DE PROVIMENTO EFETIVO INTEGRANTES DE CARREIRA - da Lei nº 1.986, de 25 de outubro de 1991, passa a ser denominado Professor de Desenvolvimento Inicial.

Art. 2º O cargo de que trata o artigo 1º passa a integrar o Quadro do Magistério Público Municipal, sendo extinto quando vagar.

Parágrafo único. Os dispositivos da Lei Complementar nº 22, de 25 de junho de 2004, aplicam-se aos integrantes do cargo objeto desta Lei.

Art. 3º O vencimento inicial do cargo referido no artigo 1º corresponderá ao do Nível I, da Tabela de Vencimentos do Professor de Educação Infantil I, Jornada Única, A1, constante no Anexo I, da Lei Complementar nº 22, de 25 de junho de 2004.

Art. 4º Os ocupantes do cargo de que trata esta Lei deverão ter sua jornada de trabalho compatível a do Professor de Educação Infantil I.

Art. 5º As normas complementares necessárias para aplicação da presente Lei serão expedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 6º As despesas decorrentes com a execução da presente Lei Complementar serão cobertas pelas dotações próprias do Orçamento vigente, suplementadas se necessário.

Art. 7º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário, em especial a Lei nº 2.064, de 14 de agosto de 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUBATÃO
EM 11 DE DEZEMBRO DE 2009
"476º DA FUNDAÇÃO DO POVOADO
60º DA EMANCIPAÇÃO".

MARCIA ROSA DE MENDONÇA SILVA
Prefeita Municipal

JOSÉ EDUARDO LIMONGI FRANÇA GUILHERME
Secretário Municipal de Negócios Jurídicos

FÁBIO OLIVEIRA INÁCIO
Secretário Municipal de Educação

HAROLDO DE OLIVEIRA SOUZA FILHO
Secretário Municipal de Administração

ANEXO 3**LEI COMPLEMENTAR N.º 702****DE 02 DE FEVEREIRO DE 2010**

DISPÕE SOBRE A ALTERAÇÃO DA DENOMINAÇÃO DO CARGO DE MONITOR DE CRECHE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

JOÃO PAULO TAVARES PAPA, Prefeito Municipal de Santos, faço saber que a Câmara Municipal aprovou em sessão em 11 de novembro de 2010 e eu sanciono e promulgo a seguinte:

LEI COMPLEMENTAR N.º 702

Art. 1º O cargo de Monitor de Creche, constante do artigo 1º, IV, item 5, da Lei Complementar nº 158, de 18 de janeiro de 1995, passa a ser denominado Educador de Desenvolvimento Infantil.

Parágrafo único. Os ocupantes do cargo disposto no “*caput*” deverão atuar na modalidade de Educação Infantil – 0 (zero) a 3 (três) anos.

Art. 2º O cargo de Educador de Desenvolvimento Infantil passa a integrar o Quadro do Magistério Público Municipal, aplicando-se no que couberem os dispositivos da Lei Complementar nº 65, de 20 de outubro de 1992.

Art. 3º Os ocupantes do cargo de Educador de Desenvolvimento Infantil serão enquadrados na jornada de 40 (quarenta) horas-aula semanais.

Parágrafo único. A partir do calendário letivo de 2012, a jornada de trabalho do Educador de Desenvolvimento Infantil obedecerá o mesmo critério estabelecido para o cargo de Professor de Educação Infantil.

Art. 4º Será concedida gratificação no valor de R\$ 297,00 (duzentos e noventa e sete reais), proporcional à jornada, aos titulares dos cargos de que trata esta lei complementar que estiverem em pleno exercício de suas funções e que comprovarem formação em nível superior, em curso de licenciatura em Pedagogia, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Parágrafo único. O valor referido no “*caput*” será reajustado na mesma época e nos mesmos índices estabelecidos para reajuste do vencimento dos servidores públicos municipais.

Art. 5º Para efeito de composição do valor da remuneração que servirá de base ao cálculo dos proventos de inatividade dos servidores enquadrados nas disposições do artigo 4º desta lei complementar, ou da pensão por eles instituída, será considerada a média dos valores da gratificação recebida nos últimos 5 (cinco) anos anteriores à data da concessão da aposentadoria ou da pensão.

Art. 6º O cargo de que trata a presente lei complementar será extinto quando da sua vacância.

Art. 7º Serão expedidas pela Secretaria Municipal de Educação, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias da data da publicação desta lei complementar as normas administrativas internas necessárias à sua aplicação.

Art. 8º As despesas decorrentes da execução desta lei complementar correrão por dotação própria, consignada em orçamento, suplementada se necessário.

Art. 9º Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Registre-se e publique-se.

Palácio “José Bonifácio”, em 02 de fevereiro de 2010.

JOÃO PAULO TAVARES PAPA

Prefeito Municipal

Registrada no livro competente.

Departamento de Registro de Atos Oficiais
do Gabinete do Prefeito Municipal, em 02 de fevereiro de 2010.

CLAUDIA REGINA MEHLER DE BARROS

Chefe do Departamento

ANEXO 4 – PARECER CNE/CEB nº 7/2011

AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADA: Secretaria Especial de Relações Institucionais de Jaú		UF: SP
ASSUNTO: Profissionais da Educação Infantil: possibilidades de sua inclusão na carreira do magistério da Educação Básica e consequente remuneração com recursos do FUNDEB		
RELATOR: Cesar Callegari		
PROCESSO Nº: 23001.000040/2011-16		
PARECER CNE/CEB Nº: 7/2011	COLEGIADO: CEB	APROVADO EM: 2/6/2011

I – RELATÓRIO

Trata-se de consulta formulada pela Secretaria Especial de Relações Institucionais de Jaú, SP, sobre a situação das recreadoras de creche. Informa a municipalidade consulente que uma parte das recreadoras possuem habilitação para o magistério (nível médio ou Pedagogia) e outra parte não; que tal situação deriva do fato de que anteriormente as creches estavam sob a órbita da assistência social, razão pela qual as recreadoras eram nomeadas sem que houvesse a exigência de possuírem habilitação no magistério; e que as creches se integraram à educação, razão pela qual exigiu-se a habilitação, fato que não alterou a situação das recreadoras que, mesmo assim, não foram incluídas na carreira do magistério. Todavia, as recreadoras alegam que exercem funções docentes e que, agora, mediante a elaboração de novo Estatuto do Magistério, pleiteiam sua inclusão na carreira. Com base nesses fatos, a Secretaria apresenta as seguintes questões: há amparo legal para a transformação do cargo de recreador I em cargo de professor? A Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, permite que esses profissionais recebam pela parcela dos 60%? Ou seja, há a possibilidade de incluir referidas profissionais no Estatuto do Magistério, dentro do quadro do magistério como docentes para que as mesmas possam receber pela parcela dos 60% do FUNDEB? A nomenclatura apoio escolar (profissionais não docentes ligados a educação) está correta para enquadrar as recreadoras como profissionais da educação, no novo estatuto?

O questionamento trazido pela municipalidade de Jaú reflete uma situação existente em grande parte dos municípios brasileiros. Sobre o tema, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, vem se manifestando, e referência deve ser feita aos seguintes pareceres: CNE/CEB nº 24/2007, que definiu o conceito de magistério da Educação Básica, notadamente para fins de destinação da parcela do FUNDEB destinada à valorização desses profissionais (Resolução CNE/CEB nº 1/2008); CNE/CEB nº 21/2008, que trata especificamente dos profissionais que atuam na Educação Infantil; e o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que deu origem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Como referência mais abrangente e completa para o tema em análise, o Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB nº 2/2009 que estabelecem as Diretrizes Nacionais da Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica, assim como o Parecer CNE/CEB nº 9/2010 e Resolução CNE/CEB nº 5/2010 que tratam das Diretrizes Nacionais da Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica. Em que pese essas manifestações, a Câmara de Educação Básica do CNE entende que a consulta proveniente de Jaú representa uma oportunidade de aprofundar o exame da matéria e, assim fazendo, oferecer novos subsídios para estudos e decisões por parte

Sobre o tema, este Conselho Nacional de Educação já se manifestou, reconhecendo o esforço dos servidores e mencionou a necessidade de satisfazer as condições necessárias para a inclusão dos mesmos na carreira do magistério:

Assim é que muitos profissionais que atuam na Educação Infantil e na Educação Especial têm procurado se capacitar para enfrentar desafios educacionais os mais complexos, adquirindo um nível de formação mais elevado e que, muitas vezes, corresponde ao requerido para o exercício do magistério. Fala-se aqui de profissionais que ocupam cargos e desempenham funções formalmente fora da carreira do magistério, com diversas denominações, como Assistente de Desenvolvimento Infantil, Monitor e outras. Para eles, sob os critérios da Lei e das normas vigentes, se a formação adequada é necessária, ela ainda não é suficiente para transformar esses profissionais, que atuam diretamente com crianças e integrados ao processo educacional, em integrantes do magistério da Educação Básica, ou mesmo integrantes do magistério da Educação Infantil ou da Educação Especial. Para isso, também são necessárias que estejam satisfeitas as demais condições indispensáveis e indissociáveis, que são as condições de trabalho, a carreira e a remuneração, aí incluído o modo de ingresso que, associados à formação adequada, definem a condição de magistério. Embora 40% dos recursos provenientes do FUNDEB possam ser utilizados para fazer frente a outras despesas, como com os profissionais não do magistério acima referidos, é de se recomendar enfaticamente que os sistemas de ensino adotem as medidas necessárias para a efetiva estruturação de carreiras de magistério em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o concurso de ingresso, onde ela ainda não se encontra organizada. (Parecer CNE/CEB nº 24/2007).

Nesse ponto, é oportuno lembrar que o Conselho Nacional de Educação, por sua Câmara de Educação Básica, produziu diretrizes específicas para a carreira dos funcionários de escola (Parecer CNE/CEB nº 9/2010 e Resolução CNE/CEB nº 5/2010) com o objetivo de orientar os procedimentos das redes e sistemas de ensino na adoção de medidas destinadas à valorização desses profissionais da educação que não integram a carreira do magistério.

Por outro lado o problema é que as funções desempenhadas pelos servidores ocupantes dos mencionados cargos (monitores, recreadores, auxiliares e assistentes de desenvolvimento infantil – ADIs) são, de fato, funções similares às desempenhadas por integrantes do magistério, uma vez que o ato de cuidar e de educar são indissociáveis na Educação Infantil conforme já definiu o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que assim dispõe:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

E ainda:

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

No mesmo sentido, a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instituída pelo Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Portaria Ministerial nº 397, de 9 de outubro de 2002, que tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares, ao descrever as funções inerentes ao cargo de professor de creche, lista, dentre as funções tradicionalmente conhecidas como de magistério (promover a educação do aluno, promover a relação ensino-aprendizagem, planejar a prática educacional, avaliar as práticas pedagógicas etc), também a função de cuidar dos alunos, descrevendo-a detalhadamente de forma a contemplar: o acolhimento dos alunos, o acompanhamento nas atividades recreativas, a intervenção em situações de risco, o acompanhamento nas refeições, o ato de alimentar os alunos, o auxílio na colocação de roupas e a troca de fraldas e roupas em geral. (disponível em: <http://www.mtecho.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>)

Assim, as funções exercidas por servidores ocupantes dos cargos de recreador, como são os servidores objeto da consulta, ou sob qualquer outra denominação, como já mencionamos alhures, caracterizam-se como funções semelhantes às do magistério, haja vista que, como já dito, o ato de cuidar e educar são indissociáveis na Educação Infantil.

Mesmo assim, resiste a questão central aqui tratada: **a semelhança de funções desses profissionais com as funções desempenhadas por integrantes do magistério da Educação Infantil permite considerar os primeiros, de fato e de direito, como membros do magistério? Há caminhos para essa integração? Há base legal para tal inclusão e enquadramento?**

A resposta a essas perguntas pode ser encontrada no exame acurado de outras dimensões em que se insere o questionamento originalmente formulado pela Secretaria Especial de Relações Institucionais de Jaú, SP sobre o qual se baseia o presente parecer.

Mérito

É de todos sabido que a administração pública é direcionada por princípios garantidores do atendimento ao interesse público. Isto fica claro quando analisamos o *caput* do art. 37 da Constituição Federal, que, expressamente elenca a legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a publicidade e a eficiência como princípios norteadores de toda a atividade administrativa. Acresça-se a estes outros tantos de importância tão considerável como o são o da isonomia e o do concurso público.

Assim, prevê o inciso II do art. 37 de nossa Carta Magna a seguinte disposição:

Art. 37. (...)

(...)

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

A previsão transcrita mostra-se atualmente um dos pilares da boa administração, sendo o concurso público meio hábil à seleção justa do servidor público, tornando inexistentes as

situações antes vistas de apadrinhamento e indicações meramente políticas, que tornavam o serviço ineficiente e desprezava o mérito como condição para admissão.

O princípio do concurso público, desta forma, é de observância obrigatória para fins de provimento de cargos e empregos públicos e é por este motivo que se justifica trazer aqui informações acerca do mesmo. Assim, o acesso aos cargos e empregos do Executivo, Legislativo e Judiciário somente poderão ocorrer ante a prévia aprovação do cidadão em concurso público hábil a aferir sua capacidade laboral.

A questão colocada em pauta circunda este assunto quando demonstra o anseio de permitir que servidores aprovados, inicialmente, em concurso público para fins de prover determinados cargos do quadro geral de servidores, como o são os de recreador de creche, passem, sem participação em novo concurso, a ocupar cargos pertencentes ao quadro do magistério público municipal.

Num primeiro momento poderíamos concluir que essa operação se confrontaria com princípio constitucional do concurso público, que exige a aprovação específica em certame concursal para fins de ocupar o novo cargo. E, nesse sentido, trazemos jurisprudência do Supremo Tribunal Federal:

EMENTA: Ação Direta de Inconstitucionalidade. 2. Arts. 68, 69 e 70 da Lei nº 8.269/2004, do Estado de Mato Grosso, que permitem o provimento de cargos efetivos por meio de reenquadramento. 3. Violação ao artigo 37, II, da Constituição da República, que dispõe sobre a exigência de concurso público para a investidura em cargo ou emprego público. 4. Ação Direta de Inconstitucionalidade julgada procedente.

A transcrição acima demonstra que não é possível ao servidor aprovado em concurso para determinado cargo com atribuições específicas, vir a ocupar cargo diverso daquele para o qual se deu a aprovação, ainda que apresente os requisitos necessários a tanto, como formação acadêmica, por exemplo.

Neste sentido é a Súmula 685, do Supremo Tribunal Federal, que traz a seguinte disposição:

Súmula 685 – É inconstitucional toda modalidade de provimento de que propicie ao servidor investir-se, sem prévia aprovação em concurso público destinado ao seu provimento, em cargo que não integra a carreira na qual anteriormente investido.

Esse enunciado deixa patente a impossibilidade da transposição de cargos públicos para cargos que não integrem a carreira original do servidor transposto, de modo que estariam vedadas quaisquer transposições para cargos diversos daquele para o qual o servidor ingressou mediante concurso público.

Cabe frisar que tal prática, além de ofender o princípio constitucional do concurso público, afronta também os princípios da moralidade e da legalidade, além de outros.

No entanto – e isto interessa bastante à municipalidade consulente e, possivelmente, a tantas outras situações – o Judiciário não pode ficar e, de fato, não tem ficado alheio às situações que concretamente ocorrem, manifestando a moderna jurisprudência entendimentos que, por vezes, demonstram algumas excepcionais possibilidades de alteração no enquadramento do servidor.

Afirma-se isto porque, como se verá, o enquadramento do servidor em cargo diverso do original é possível e é legal quando se tratar de servidor efetivado no órgão em que se dará a recolocação e quando tenha se submetido a concurso público similar em dificuldade e exigências ao realizado para o cargo em que se dará o novo provimento, e quando houver similaridade nas atribuições do cargo.

Para demonstrar a viabilidade e legalidade dessa hipótese, recorre-se aqui, primeiramente, aos argumentos do Advogado Geral da União, Marcos Luiz da Silva, explanadas em artigo intitulado “Da transposição de cargos na Administração Pública”:

O STF adotou posição que mitiga o rigor do princípio constitucional sob exame, conforme se vê, por exemplo, nas ADIN 2713/DF e 1.150/RJ, cujos acórdãos aparentemente colidem com o teor da súmula acima mencionada, mas que, a uma análise mais acurada, nada mais são do que uma aplicação da jurisprudência consagrada na corte a situações especiais, que mereceriam, por parte do Poder Judiciário, um tratamento diferenciado pela especificidade da matéria posta à discussão. Trata-se aqui, a bem da verdade, não de transposição, mas de unificação ou fusão de carreiras, hipótese possível quando os cargos das carreiras a serem fundidas possuem idênticas atribuições, assim como se tenha atendido, no provimento dos respectivos cargos, ao princípio do concurso público, com similaridade de exigências e complexidade.

A manifestação do Supremo Tribunal Federal a que se referiu o autor no texto acima transcrito é a constante da Ementa do Acórdão proferido na Ação Declaratória de Inconstitucionalidade nº 2.713, sendo a seguinte:

AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. ARTIGO 11 E PARÁGRAFOS DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 43, DE 25.06.2002, CONVERTIDA NA LEI Nº 10.549, DE 13.11.2002. TRANSFORMAÇÃO DE CARGOS DE ASSISTENTE JURÍDICO DA ADVOCACIA-GERAL DA UNIÃO EM CARGOS DE ADVOGADO DA UNIÃO. ALEGAÇÃO DE OFENSA AOS ARTS. 131, CAPUT; 62, § 1º, III; 37, II E 131, § 2º, TODOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Preliminar de ilegitimidade ativa "ad causam" afastada por tratar-se a Associação requerente de uma entidade representativa de uma categoria cujas atribuições receberam um tratamento constitucional específico, elevadas à qualidade de essenciais à Justiça. Precedentes: ADI nº 159, Rel. Min. Octavio Gallotti e ADI nº 809, Rel. Min. Marco Aurélio. Presente, de igual modo, o requisito da pertinência temática, porquanto claramente perceptível a direta repercussão da norma impugnada no campo de interesse dos associados representados pela autora, dada a previsão de ampliação do Quadro a que pertencem e dos efeitos daí decorrentes. Não encontra guarida, na doutrina e na jurisprudência, a pretensão da requerente de violação ao art. 131, caput da Carta Magna, uma vez que os preceitos impugnados não afrontam a reserva de lei complementar exigida no disciplinamento da organização e do funcionamento da Advocacia-Geral da União. Precedente: ADI nº 449, Rel. Min. Carlos Velloso. Rejeição, ademais, da alegação de violação ao princípio do concurso público (CF, arts. 37, II e 131, § 2º). É que a análise do regime normativo das carreiras da AGU em exame apontam para uma racionalização, no âmbito da AGU, do desempenho de seu papel constitucional por meio de uma completa identidade substancial entre os cargos em exame, verificada a compatibilidade funcional e remuneratória, além da equivalência dos requisitos exigidos em concurso. Precedente: ADI nº 1.591, Rel. Min. Octavio Gallotti. Ação direta de inconstitucionalidade julgada improcedente.

Este pensamento do Supremo Tribunal Federal também se manifestou no julgamento da ADIN nº 1.591, nos seguintes termos:

EMENTA: I. Ação direta de inconstitucionalidade: irrecorribilidade da decisão definitiva declaratória da inconstitucionalidade ou constitucionalidade de normas, por força do art. 26 da L. 9.868/99, que implicou abolição dos embargos infringentes

previstos no art. 333, IV, RISTF: inaplicabilidade, porém, da lei nova que abole recurso aos casos em que o acórdão, então recorrível, seja proferido em data anterior ao do início da sua vigência: análise e aplicação da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. II. "Unificação, pela Lei Complementar nº 10.933-97, do Rio Grande do Sul, em nova carreira de Agente Fiscal do Tesouro, das duas, preexistentes, de Auditor de Finanças Públicas e de Fiscal de Tributos Estaduais. Assertiva de preterição da exigência de concurso público rejeitada em face da afinidade de atribuições das categorias em questão, consolidada por legislação anterior à Constituição de 1988. (ADIN 1.591, 19.09.88, Gallotti): reafirmação, por maioria, do acórdão embargado.

Das transcrições, resta esclarecido que no julgamento das ADIN 1.591 e 2.713, o Supremo Tribunal Federal entendeu que o aproveitamento de ocupantes de cargos extintos nos recém-criados não viola a exigência da prévia aprovação em concurso público, **desde que haja uma completa identidade substancial entre os cargos em exame, além de compatibilidade funcional e remuneratória e equivalência dos requisitos exigidos em concurso.**

Para melhor esclarecer o assunto transcrevemos abaixo trechos do acórdão da ADIN 1.591, da lavra do eminente ministro Octávio Galloti:

Na defesa do texto impugnado, preconiza, às fls. 774/6, DR. GERALDO QUINTÃO, ilustre Advogado Geral da União:

12 – A exigência de concurso público, de que trata o inciso II do art. 37 da Carta Magna, não afasta, de forma peremptória, a transposição de um cargo para outro. Com a Lei Fundamental tal mudança é compatível desde que entre os cargos hajam características assemelhadas, pelo que podem, na verdade, tais carreiras ser uma só. O que não se permite, por não encontrar amparo constitucional, é o ingresso do servidor em uma nova carreira, para desenvolver atividade totalmente estranha à do cargo primitivo, ou seja, sem nenhuma identidade ou afinidade.

15 – Desse modo, considerando que o sistema federativo assegura aos Estados-membros autonomia política e administrativa, com poderes de auto-organização, autogoverno e auto-administração, e considerando, ainda, que a mudança ocorrida, com a extinção das duas carreiras e a criação de uma única, foi ditada pela necessidade imperiosa da Administração, e não para possibilitar o favorecimento de servidores, com o intuito de burlar a exigência do concurso público, observa-se que se almejou, tão somente, o aprimoramento da Administração Pública, mesmo porque entre as carreiras extintas já havia isonomia de vencimentos.

16 – Conseqüentemente, reconhecer que aos Estados é vedado deliberar sobre matéria relativa à sua própria organização, afigura-se negar o próprio sistema federativo. Julgo que não se deva levar ao paroxismo, o princípio do concurso para acesso aos cargos públicos, a ponto de que uma reestruturação convergente de carreiras similares venha a cobrar (em custos e descontinuidade) o preço da extinção de todos os antigos cargos, com a disponibilidade de cada um dos ocupantes seguida da abertura de processo seletivo, ou então, do aproveitamento dos disponíveis, hipótese esta última que redundaria, na prática, justamente na situação que a propositura da ação visa a conjurar. Anoto, finalmente, que, não resultando da lei impugnada acréscimo de remuneração para nenhuma das duas carreiras envolvidas no reenquadramento, se desvanece a suspeita de que, no favorecimento de servidores de uma ou outra, resida a finalidade da lei atacada, e não na conveniência do serviço público.

Nesta linha, consoante os entendimentos jurisprudenciais expostos, entendendo que nas situações em que os cargos apresentem identidade de atribuições, remuneração, de exigências apresentadas para a sua seleção e admissão e que os atuais ocupantes tenham os requisitos de investidura para o novo cargo, é possível o aproveitamento dos servidores em novos cargos, por meio do devido enquadramento, mormente para fins de reorganização administrativa do serviço público.

Nesse sentido, o trecho do acórdão acima citado é extremamente didático e claro, se amoldando perfeitamente ao caso aqui estudado, levando, por consequência, à análise jurídica do enquadramento, o que se fará logo mais.

Por ora, parece oportuno citar também as conclusões de Oswaldo Rodrigues de Souza, auditor do Tribunal de Contas do Distrito Federal, no sentido de deixar claro que o presente é caso de transposição, a ser concretizado através do instituto do enquadramento, perfeitamente conforme com o ordenamento jurídico vigente:

As considerações expedidas autorizam concluir, além das observações que se seguem, que as transposições e transformações de cargos públicos são procedimentos administrativos adotados sobretudo na implantação de planos de classificação de cargos, instituídos por lei. Os planos de classificação de cargos derivam-se do processo natural de evolução dos conhecimentos e das técnicas organizacionais, tendo por motivação especial, no Brasil, a constante perda do poder aquisitivo dos vencimentos dos cargos públicos, em virtude do perverso processo inflacionário que tem assolado a economia brasileira nas últimas décadas.

A transposição consiste no deslocamento do cargo do sistema antigo para o novo, sem mudança das atribuições. A transformação implica alteração das atribuições. Nisso está a distinção entre um e outro instituto. As transposições e transformações têm sido confundidas com formas de provimento de cargo público, decerto em virtude de imperfeição técnica, em certos casos, da legislação autorizativa. Em verdade, esses procedimentos administrativos não são formas de provimento de cargo público, a que se restringe a exigência constitucional do concurso público para a respectiva investidura, daí serem juridicamente viáveis, com a ressalva que se segue. As transformações de cargo que importam em elevação do nível de complexidade das respectivas atribuições ou a escolaridade exigida para ingresso, a teor da exegese teleológica, estão inviabilizadas pelo disposto no art. 37, II, da Constituição Federal, que imprime o fortalecimento do sistema de mérito funcional, aferível mediante concurso público. (Revista de Informação Legislativa, Brasília, a. 34 n° 133 jan/mar. 1997 33)

Sobre o conceito de **enquadramento**, valemo-nos dos ensinamentos do consagrado Hely Lopes Meirelles que, com base na atual ordem constitucional, admite o enquadramento, decorrente da transformação de cargos, sem necessidade de aprovação em novo concurso público. Segundo ele:

Pela transformação extinguem-se os cargos anteriores e se criam novos, que serão providos por concurso ou simples enquadramento dos servidores já integrantes da Administração, mediante apostila de seus títulos ou nomeação. Assim, a investidura nos novos cargos poderá ser originária (para os estranhos ao serviço público) ou derivada (para os servidores que forem enquadrados. (Direito Administrativo Brasileiro. Saraiva, São Paulo, 27 ed. pág. 395)

O **enquadramento**, na forma como se refere à citação acima, se constitui em um ato administrativo e, como tal, deve ser realizado com observância dos princípios constitucionais que regem a administração pública.

Desta maneira, devem ser observados os princípios da legalidade, igualdade, finalidade e motivação, elementos necessários para que se confira legitimidade e, portanto, validade ao ato administrativo.

Em razão do princípio da legalidade, o ato de enquadramento só poderá ser concretizado com base em lei de iniciativa exclusiva do Chefe do Poder Executivo, uma vez que cabe a este a iniciativa das leis que versem sobre servidores públicos no âmbito do Poder Executivo.

Logo, o ato administrativo é vinculado, pois deve ser praticado em estrita observância do que será estabelecido na lei, não havendo espaço para a manifestação de juízo quanto à conveniência e oportunidade de sua materialização, ou seja, uma vez aprovada a lei, os efeitos recaem sobre todos os servidores ocupantes dos cargos enquadrados.

Disso decorre o cumprimento de outro princípio, o da igualdade, qual seja o ato de enquadramento deve abarcar todos os servidores que possuam a mesma identidade funcional. No caso concreto, o ato deverá abarcar todos os servidores que possuam, desde o processo de sua seleção e admissão, o requisito para integrar a carreira do magistério, qual seja a habilitação para o magistério na Educação Infantil.

Por outro lado, por força do mesmo princípio, os servidores poderão ser enquadrados em novos cargos, sendo possível o enquadramento em cargos preexistentes em situação de absoluta semelhança. **Assim, mostra-se legal que os cargos de recreador de creche (e, por analogia, os assistentes de Educação Infantil, monitores e outros profissionais assemelhados presentes quando examinadas as situações que porventura se manifestem em outras localidades) sejam transformados em cargos de professor de creche ou professor de Educação Infantil, por exemplo, mormente quando esse cargo específico de professor de creche ou professor de Educação Infantil ainda não exista no quadro da municipalidade. Como se viu, não é lícito colocar em situação igual servidores que proveram cargos de forma desigual. Desse modo, os cargos de docentes e suporte pedagógico já existentes no quadro do magistério não sofrerão qualquer alteração, mantendo suas identidades funcionais, uma vez que os cargos que se pretende transpor se constituem em novos cargos da carreira do magistério, não se confundindo com os demais.**

Como todo ato administrativo, o **enquadramento** também deve ter uma finalidade, entendida esta no sentido amplo de que fala o magistério de Di Pietro, nestes termos:

Em sentido amplo, a finalidade sempre corresponde à consecução de um resultado de interesse público; nesse sentido, se diz que o ato administrativo tem que ter sempre finalidade pública. (Direito Administrativo. Atlas. São Paulo. 2003, 15 ed. pág. 203) (negrito no original)

No caso sob análise, o **enquadramento** deve buscar referida finalidade, que, concretamente, é melhorar a estrutura administrativa funcional, proporcionando a unificação da política de pessoal adotada para os profissionais do magistério, uma vez que, atualmente, há uma fonte específica de recursos financeiros para sua remuneração, oriunda do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), consoante dispõe o art. 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, *in verbis*:

Art. 22 Pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

Aliás, este Conselho Nacional de Educação já reconheceu que a estrutura administrativa e funcional das escolas, das redes de escolas e dos sistemas de ensino fica

enfraquecida com a exclusão injustificada de servidores da carreira do magistério, manifestando sua posição pela regularização da situação, conforme lemos:

De outro lado, a existência de profissionais que atuam na Educação Infantil com a formação pedagógica adequada, mas que não integram regularmente a carreira de magistério, acarreta seu enfraquecimento e sua desvalorização, além de desatender à Constituição e aos preceitos legais. Sua integração na carreira deve, portanto, vir a ser regularmente possibilitada. (Parecer CNE/CEB nº 21/2008)

No mesmo passo temos o princípio da motivação, pelo qual *o Poder Público deve enunciar expressamente as razões de fato e de direito que fundamentam a prática dos atos administrativos, vinculando-se às mesmas.* (Curso Prático de Direito Administrativo. Carlos Pinto Coelho Motta org. Del Rey Editora. Belo Horizonte, 2004, 2ª ed).

Qual seria a motivação para o caso em apreço?

A motivação deriva de alteração ocorrida na legislação educacional, inaugurada pela Constituição Federal de 1988 e formalizada com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que caracterizou as creches como instituições educacionais e o ato de cuidar e educar como atribuições de magistério, conforme já abordamos no início do presente parecer.

Temos, assim, que o **enquadramento** é o ato principal e final, entretanto é necessário que seja precedido de ato condição, o que se dá mediante a verificação da correspondência entre os cargos do quadro antigo e aqueles previstos na nova lei de enquadramento. De acordo com Antônio Flávio de Oliveira *a este ato condição se atribui a denominação de transposição, indicando o transbordo dos servidores de um quadro superado para outro recém surgido no mundo jurídico.* (Servidor Público. Remoção, cessão, enquadramento e distribuição. Editora Fórum. Belo Horizonte, 2005. 2ª ed. pág. 149.)

Portanto, *o ato de traduzir a antiga situação legal do servidor em uma nova recebe a denominação de transposição, indicando que a velha vinculação jurídico-funcional foi deixada para trás.* (Antônio Flávio de Oliveira. ob. cit. pág. 149).

Entretanto, no caso do magistério, somente poderão ser enquadrados aqueles servidores que possuam a habilitação para o magistério, uma vez que para integrar a referida carreira é necessária a formação específica, nos termos do art. 62 da LDB, ou seja, no mínimo com Curso Normal de Nível Médio para os docentes. Por esta razão, o ato somente poderá incluir os servidores que possuam a habilitação para o magistério e que essa habilitação tenha sido exigida quando da realização do concurso público de provas e títulos que precedeu o seu ingresso no serviço público.

Desse modo, após aprovação da respectiva lei, o servidor será enquadrado na nova situação, através de ato específico, mormente consubstanciado em portaria de enquadramento, decorrendo daí sua nova vinculação jurídico-funcional. Mais uma vez fazemos menção à precisa lição de Antonio Flávio de Oliveira:

Constitui o enquadramento o ato de, frente à legislação vigente, situar o servidor no seu plano de carreira. Assim, o servidor que se encontre no serviço público passará, posteriormente à ocorrência de alteração legislativa e, em virtude dessa modificação, a ter cambiada a nomenclatura, o símbolo, o sistema de progressão na carreira, etc., do cargo que ocupa. A solução do problema ocasionado pela necessidade de tradução do cargo anterior ao novo cargo criado é dada pelo instituto do enquadramento, que constitui o ato de identificar a situação anterior do servidor encontrando a novel situação correspondente e diante disso fazer o seu enquadramento. (ob. cit. pág. 141)

Finalmente, com o intuito de deixar claras as orientações em face das questões apresentadas pelo Município de Jaú e, assim, ainda melhor esclarecer os aspectos levantados em torno do assunto, objetivamente responde-se:

- a) há amparo legal para a transformação do cargo de recreador I em cargo de professor?

Somente haverá amparo legal para a transformação do cargo de Recreador I em cargo de Professor nos casos em que forem preenchidas as exigências estabelecidas para os profissionais ingressantes no magistério conforme prescritas ao longo desse parecer consubstanciadas no Voto do Relator, a seguir. Quando tais condições e exigências não se verificam, não há amparo legal para transformar o cargo de Recreador I em cargo de Professor.

- b) A Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o FUNDEB, permite que esses profissionais (Recreadores I) recebam pela parcela dos 60%?

Os Recreadores I que puderem ser enquadrados e transpostos para o quadro do magistério nas condições indicadas nesse parecer, poderão ser remunerados com a parcela de 60% do FUNDEB destinada à remuneração do magistério. Os Recreadores I e demais servidores da educação que não integram o quadro do magistério poderão ser remunerados com os recursos do FUNDEB correspondentes aos 40% restantes.

- c) A nomenclatura apoio escolar (profissionais não docentes ligados a educação) está correta para enquadrar as recreadoras como profissionais da educação, no novo estatuto?

Não, os Recreadores I que forem enquadrados e transpostos efetivamente, nas condições preconizadas neste parecer, passam a ser PROFESSORES. A denominação Apoio Escolar refere-se a cargos e funções que não integram a carreira do magistério.

II – VOTO DO RELATOR

Diante de todo o exposto, nos termos do presente parecer, concluímos:

O enquadramento do servidor em cargo diverso do original é possível e é legal quando se tratar de servidor efetivado no órgão em que se dará a recolocação e quando tenha se submetido a concurso público similar em dificuldade e exigências ao realizado para o cargo em que se dará o novo provimento, e quando houver similaridade nas atribuições do cargo.

É legal a transposição para o quadro do magistério e o enquadramento dos servidores dos cargos de recreador de creche (e, por analogia, dos monitores, assistentes de desenvolvimento infantil e outros assemelhados), inclusive com a redenominação do cargo para professor, uma vez que os servidores desempenhem funções docentes, tenham se submetido a concurso público para ingresso, possuam os mesmos requisitos para os novos cargos exigidos para o exercício do magistério, requisitos esses já exigidos para o seu ingresso no funcionalismo público e verificada a identidade entre as funções e remuneração dos atuais cargos com as dos novos.

Uma vez incluídos no quadro do magistério, referidos servidores poderão receber da parcela do FUNDEB vinculada à remuneração do magistério. Aliás, por meio do Parecer CNE/CEB nº 24/2007, este Conselho já se manifestou pela inclusão na referida parcela dos

docentes que atuam na Educação Infantil, conforme se lê no fragmento de texto extraído do referido Parecer e que abaixo transcrevemos:

*Assim, nos termos deste parecer, podem ser **docentes** integrantes do magistério da Educação Básica em efetivo exercício na rede pública, contemplados no inciso II, do parágrafo único do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007, os seguintes profissionais que tiverem seu ingresso mediante concurso público específico ou, excepcionalmente, contratação ou designação de acordo com legislação e normas que regem o respectivo sistema de ensino:*

– Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem ser docentes os habilitados em Curso Normal de Nível Médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em Programa Especial a isso destinado, criado e devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino.

Uma vez incluídos no quadro do magistério, inclusão essa necessariamente amparada por lei específica, os servidores passam a ser regidos pelas leis e normas próprias e aplicáveis ao exercício do magistério, especialmente as disposições estabelecidas nas Diretrizes Nacionais da Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 9/2009 e Resolução CNE/CEB nº 2/2009).

O presente parecer, uma vez homologado pelo Sr. Ministro da Educação, deverá ser encaminhado aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, às suas entidades representativas, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – (FNCEE), à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Brasília, (DF), 2 de junho de 2011.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 2 de junho de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

ANEXO 5 – PARECER CNE/CEB nº 8/2011

AGUARDANDO HOMOLOGAÇÃO


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo **UF:** SP
ASSUNTO: Admissibilidade de períodos destinados a férias e a recesso em instituições de Educação Infantil
RELATOR: Cesar Callegari
PROCESSO Nº: 23001.000049/2011-19
PARECER CNE/CEB Nº: **COLEGIADO:** **APROVADO EM:**
8/2011 **CEB** **7/7/2011**

I – RELATÓRIO**Histórico**

O Exmo. Senhor Secretário de Educação do Município de São Paulo, por meio do Ofício nº 199/2011-SME/AJ, solicita manifestação deste Conselho Nacional de Educação quanto à proposta de “oferecimento, sem qualquer interrupção, de um serviço educacional que, após a Lei nº 9.394/96 (LDB), faz parte da educação escolar brasileira”, referindo-se à Educação Infantil.

Pondera que, no entendimento daquela Secretaria de Educação, o período de férias escolares é fundamental, seja para estimular a convivência familiar da criança (arts. 227 e 229 da Constituição Federal), seja para viabilizar a adequada organização pedagógica e curricular das unidades de Educação Infantil, preservando, igualmente, a relação e a identidade entre professor e alunos, que se mostra ainda mais importante nas primeiras experiências da educação formal.

Sustenta, ainda, que é no período de férias que as unidades devem programar a execução dos necessários serviços de manutenção dos prédios e de dedetização e desratização, que não podem, evidentemente, ser realizados no período de funcionamento regular, pelo risco de contaminação, que se intensifica diante da fragilidade dos alunos, especialmente nessa faixa etária, de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Ainda assim, informa que o calendário escolar da Educação Infantil vem sendo objeto de alguns questionamentos, razão pela qual considera oportuna a manifestação deste Conselho a respeito da matéria.

A consulta foi acolhida pela Câmara de Educação Básica (CEB) que, pela importância do tema e potencial de recorrência em outras escolas, redes e sistemas de ensino, decidiu pela elaboração de parecer e, para a tarefa, designou este relator e o Conselheiro Raimundo Moacir Feitosa, autor das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil.

A primeira minuta de parecer sobre o tema foi apresentada aos membros da CEB, na reunião ordinária do mês de junho de 2011. Na ocasião, considerou-se oportuno ampliar os debates antes de uma decisão final e, para tanto, decidiu-se por agendar para o mês seguinte uma reunião ampliada, para a qual foram convidados representantes de várias entidades nacionais, entre elas a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED); o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); e,

especialmente, o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, além de entidades representativas dos profissionais da educação da capital paulista. Todos compareceram e puderam apresentar suas opiniões. Todos, sem exceção, posicionaram-se favoravelmente ao teor da minuta de parecer e contribuíram com sugestões para o seu aperfeiçoamento, sugestões essas prontamente acolhidas pelo relator e incorporadas ao texto que se segue.

Importante contribuição foi apresentada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), consubstanciada na Nota Técnica nº 67/2011 COEDI/DCOCEB/SEB/MEC, de 31 de maio de 2011, encaminhada ao CNE, mediante Ofício nº 1537/2011/GAB/SEB/MEC, de 5 de julho de 2011, assinado pela Secretária de Educação Básica, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva. O documento traz um conjunto de análises e ponderações baseadas na legislação e, sobretudo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para concluir e orientar o que segue:

A partir desses entendimentos, as instituições de Educação Infantil, tanto as públicas quanto as privadas, são consideradas unidades educacionais pertencentes aos respectivos sistemas de ensino. Seu funcionamento é regulamentado por normas específicas e suas atividades pressupõem um conjunto sistematizado de experiências planejadas para se desenvolver em um período do ano, seguido de intervalos, que são as férias e os recessos escolares.

Esses intervalos permitem às crianças, conforme mandamento constitucional do art. 227, a convivência familiar e comunitária. Além disso, é dever dos pais assistir, criar e educar seus filhos (CF, art. 229). Outro ponto importante, é que nesses períodos de férias e recessos escolares as instituições realizam os serviços de manutenção dos prédios, como dedetização e desratização e pequenas obras, além de ser o momento de avaliação das práticas educativas e replanejamento curricular pelos professores. Por esses motivos, não é adequado o funcionamento das instituições de Educação Infantil sem qualquer interrupção. É necessária a existência de um período de férias coletivas, mesmo que essas sejam de duração inferior ao período de férias do Ensino Fundamental e Médio.

Porém, apesar dos argumentos expostos, os sistemas de ensino não ignoram as necessidades das famílias que requerem atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e no período de férias. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de "políticas para a infância", devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social.

O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas podendo prever uma redução do período de férias e de recesso. Porém, essa opção não pode ser intempestiva ou emergencial, e nem deve abranger todo o período das férias das crianças. Para que essa redução ocorra, é necessário: comprovada demanda da comunidade escolar; previsão no planejamento e no calendário anual da Secretaria Municipal de Educação; proposta pedagógica específica para esse período, e garantia de que não seja obrigatório para todas as crianças.

Portanto, de acordo com os argumentos acima, não se admite o funcionamento das instituições de Educação Infantil sem qualquer interrupção. Em relação às famílias que demandam atendimento suplementar para seus filhos durante o período de férias ou de recesso escolar, as respectivas Secretarias Municipais de Educação podem organizar, de forma

articulada com as famílias, as instituições de ensino e outras Secretarias, uma proposta pedagógica específica para esses períodos, desde que comprovada previamente a demanda das famílias e ouvido o órgão normativo do respectivo sistema.

Análise de mérito

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, de caráter mandatório, ficou instituído que “do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, o que reafirma o art. 29 da Lei nº 9.394/96, e “será oferecida em creches ou entidades equivalentes e pré-escolas”, conforme literalmente explicita o art. 30 desta mesma Lei.

De fato, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, estabelece que a creche e a pré-escola constituem a Educação Infantil e, portanto, devem nortear-se pelos princípios que regem a educação, relacionados no art. 206, e perseguir os seus objetivos, definidos no art. 205. Estão, destarte, inseridas num sistema: o sistema de ensino.

Já consignava este Conselho no Parecer CNE/CEB nº 4/2000, que definiu Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil: “é claro que a integração das instituições de Educação Infantil ao respectivo sistema de ensino não é uma opção da instituição nem do sistema: ela está definida pela Lei e responde às necessidades e direitos das crianças brasileiras”.

É preciso salientar, ainda, que a Constituição Federal delineou, perfeitamente, os âmbitos da assistência social, de um lado, e da educação, de outro. Com efeito, seguridade social (gênero do qual a assistência social é espécie) e educação integram capítulos distintos inseridos no mesmo Título VIII, que trata da Ordem Social. Cada qual tem seus princípios, seus objetivos e suas fontes próprias de custeio.

Assim é que o mesmo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 explicita que “no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, ou da educação não-formal”.

Como consequência direta, as instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – devem organizar-se de acordo com um currículo definido e adequadamente planejado que, ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, é “concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”.

Além disso, são espaços de aprendizado que educam por meio de profissionais que detenham a formação específica para tanto, qual seja, a habilitação para o magistério superior ou médio. E mais: a relação de identidade e afetividade entre o aluno e o professor é ainda mais importante nessa primeira etapa da Educação Básica, primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, em que o professor compartilha com a família os primeiros passos da educação da criança, embora com funções distintas.

É oportuno, então, reiterar, conforme explicitado no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que a “família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado” das crianças. É da família que elas “recebem os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários ao seu bem-estar e constroem suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no seu desenvolvimento e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições educacionais. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola”, exigência ainda mais importante

frente às características das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. “o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas educativas não se fragmentem”.

Não é sem razão que o art. 227 da Constituição Federal impõe à família, à sociedade e ao Estado o dever de assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à convivência familiar. E ainda, de acordo com o que estabelece o art. 19 da Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária...”

Considerando todos esses aspectos cuidadosamente abordados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, mostra-se adequada uma estrutura curricular que se fundamente no planejamento de atividades durante um período, sendo normal e plenamente aceitável a existência de intervalo (férias ou recesso escolar), como acontece, aliás, na organização das atividades de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Tal padrão de organização de tempo de operacionalização do projeto político-pedagógico, com inclusão de intervalos, não constitui obstáculo ou empecilho para a consecução dos objetivos educacionais.

Por outro lado, é preciso considerar que o funcionamento ininterrupto das unidades de Educação Infantil – tema objeto da consulta que orienta este Parecer – pode acarretar problemas para a execução do planejamento curricular e avaliação das atividades educacionais por parte dos professores, com risco de consequências na importante relação de identidade que deve existir nessa primeira etapa da Educação Básica entre a criança e o educador, em face às inevitáveis substituições de professores no decorrer do ano, como resultado do necessário escalonamento das férias dos profissionais. Além disso, é possível supor que uma estrutura curricular que não prevesse um intervalo das atividades educacionais poderia comprometer as oportunidades das crianças a uma convivência familiar mais intensiva, normalmente realizada nos períodos de férias ou recessos das unidades educacionais.

Há que se reconhecer, na verdade, que muitas famílias podem necessitar de atendimento para seus filhos em dias e até mesmo em horários que não correspondam a períodos de atividade programados na estrutura curricular das unidades de Educação Infantil, a qual se pauta por critérios pedagógicos. Aliás, essa necessidade pode existir, também, em outras etapas da educação, como, por exemplo, no Ensino Fundamental.

Tal circunstância não passou despercebida por este Conselho, que enunciou no Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

Muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em horário noturno, em finais de semana e em períodos esporádicos. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a educação e outras áreas, como a saúde e a assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças.

Mais uma vez é preciso salientar que não se podem confundir os princípios e objetivos constitucionais da assistência social com os da educação: são objetivos distintos, embora imprescindíveis de articulação.

Dispõe a Constituição Federal que, enquanto a assistência social a ser prestada a quem dela necessitar tem por objetivos a proteção à família e à infância e o amparo às crianças

carentes, a educação, direito de todos, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A utilização de critérios de natureza assistencial para a definição do planejamento pedagógico e curricular (que abrange a elaboração do calendário escolar) das unidades de Educação Infantil pode, assim, comprometer a vocação essencialmente educacional que a Constituição Federal e a Lei nº 9.394/96 lhes atribuíram.

Por isso, consignou este Conselho, no citado Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças

Eventual necessidade de atendimento a crianças em dias ou horários que não coincidam com o período de atividades educacionais previsto no calendário escolar das instituições por elas frequentadas, deverá ser equacionada, então, segundo os critérios próprios da assistência social e de outros setores organizadores de atividades sociais, como saúde, cultura, esportes e lazer, em instituições especializadas na prestação desses tipos de serviços, e, na falta ou insuficiência destas instituições, nas próprias instalações das creches e pré-escolas, mediante o emprego de profissionais, equipamentos, métodos, técnicas e programas adequados a essas finalidades, devendo tais instituições atuar de forma articulada com as instituições educacionais.

II – VOTO DO RELATOR

Nos termos do presente Parecer, a questão do funcionamento ininterrupto das instituições de Educação Infantil e a admissibilidade de períodos destinados a férias e recesso dessas instituições educacionais que atendem crianças até os 5 (cinco) anos de idade, conforme suscitada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, deve ser respondida com base nos dispositivos legais e nas normas contidas nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, especialmente considerando que:

1. **As creches e pré-escolas se constituem, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista,** embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças.

2. Nas creches e pré-escolas mostra-se adequada uma estrutura curricular que se fundamente no planejamento de atividades durante um período, sendo normal e plenamente aceitável a existência de intervalo (férias ou recesso), como acontece, aliás, na organização das atividades de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Tal padrão de organização de tempo de operacionalização do projeto político-pedagógico, com inclusão de intervalos, não constitui obstáculo ou empecilho para a consecução dos objetivos educacionais, ao tempo em que contribui para o atendimento de necessidades básicas de desenvolvimento das crianças relacionadas à convivência intensiva com suas famílias e a vivências de outras experiências e rotinas distintas daquelas organizadas pelas instituições de educação.

3. Considera-se que muitas famílias necessitam de atendimento para suas crianças em períodos e horários que não coincidem com os de funcionamento regular dessas instituições educacionais, como o horário noturno, finais de semana e em períodos de férias e recesso. Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “Políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes e proteção social. O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, os horários e as demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a educação e outras áreas, como a saúde e a assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças. Dessa forma, instalações, equipamentos, materiais e outros recursos, sejam das creches e pré-escolas, sejam dos outros serviços, podem e devem ser mobilizados e articulados para o oferecimento de cuidados e atividades às crianças que delas necessitarem durante o período de férias e recesso das instituições educacionais.

4. Portanto, necessidades de atendimento a crianças em dias ou horários que não coincidam com o período de atividades educacionais previsto no calendário escolar das instituições por elas frequentadas, deverão ser equacionadas segundo os critérios próprios da assistência social e de outras políticas sociais, como saúde, cultura, esportes e lazer, em instituições especializadas na prestação desse tipo de serviços, e, na falta ou insuficiência destas instituições, nas próprias instalações das creches e pré-escolas, mediante o emprego de profissionais, equipamentos, métodos, técnicas e programas adequados a essas finalidades, devendo tais instituições atuar de forma articulada com as instituições educacionais.

Uma vez homologado pelo Ministro da Educação, o presente Parecer deve ser encaminhado para os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação de todo o Brasil, com a recomendação de que o tema seja analisado à luz das especificidades de cada sistema de ensino, bem como à UNDIME, ao CONSED, à CNTE, ao Conselho Nacional de Assistência Social e a organizações representativas do Ministério Público e do Poder Judiciário, além do CONANDA e da Secretaria Nacional de Direitos Humanos.

Brasília, (DF), 7 de julho de 2011.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 7 de julho de 2011.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente