

SER E SE SENTIR PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE FALAM OS DOCENTES

BEING AND FEELING A TEACHER IN CHILDHOOD EDUCATION: WHAT TEACHERS SAY

Alessandro Messias Moreira 1
Celso Augusto dos Santos Gomes 2
Renan Antônio da Silva 3
Stefano Barra Gazolla 4
Felipe Flausino de Oliveira 5
Luiz Carlos Vieira Guedes 6

Doutor em Educação – UNIMEP. Docente no Mestrado em
Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5303526458310366>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8120-6219>.
E-mail: alessandromoreira@unis.edu.br

Doutor em Educação – UNIMEP. Docente no Mestrado em
Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8784835682994528>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1836-5169>.
E-mail: celso.gomes@unis.edu.br

Doutor em Ciências Sociais – UNESP/MARÍLIA. Docente no Programa
de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional – UNIS/MG. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/5491042310888384>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>. E-mail: renan.silva@professor.unis.edu.br

Doutorando em Educação – UNESA. Docente no UNIS/MG. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/5013555714409728>. E-mail: reitoria@unis.edu.br

Doutorando em Educação – UNESA. Docente no UNIS/MG. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/4890130984573351>. E-mail: felipe.oliveira@unis.edu.br

Doutor em Educação – UNIMEP. Docente no Mestrado em
Gestão e Desenvolvimento Regional do UNIS/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8364814324205994>. E-mail: guedes@unis.edu.br

Resumo: A Educação Infantil – EI avançou significativamente nos últimos anos, passando do assistencialismo para a pasta da educação, o que permite reconhecer que o profissional que agora atende as crianças de 0 a 3 anos é professor, portanto, alguém que deve sustentar sua prática no saber científico. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo conhecer as peculiaridades da prática, como esses docentes se reconhecem profissionalmente, quais são seus discursos e como todos esses elementos corroboram na construção da sua identidade profissional. Para alcançá-lo submeteu-se um projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, tendo sido aprovado. Os pesquisadores prepararam um questionário que após aplicado e analisado, serviu de sustentação para a organização de um roteiro de entrevista semiestruturado. Obteve-se retorno de 130 questionários respondidos e realizou-se 18 entrevistas. Para facilitar a análise do discurso utilizou-se do Software AtlasTI e teve como sustentação teórica a Teoria das Representações Sociais – RS. O tratamento das respostas dos questionários e do conteúdo das entrevistas facilitou a identificação das RS e, conseqüentemente, favoreceu a compreensão da forma como contribui para a Constituição Identitária Docente nesse nível de ensino, demonstrando a dificuldade dessa profissional em se constituir como professora, sem se reconhecer e sem ser reconhecida como tal.

Palavras-chave: Representação Social. Formação Identitária. Educação Infantil. Educador Infantil. Ser Professor.

Abstract: Early Childhood Education - EI has advanced significantly in recent years, moving from welfare to the education portfolio, which allows us to recognize that the professional who now serves children from 0 to 3 years old is a teacher, therefore, someone who must sustain their practice in knowledge scientific. In this sense, the present study aims to know the peculiarities of the practice, how these teachers recognize themselves professionally, what their speeches are and how all these elements corroborate in the construction of their professional identity. To achieve this, a project was submitted to the Research Ethics Committee - CEP, having been approved. The researchers prepared a questionnaire that, after being applied and analyzed, served as support for the organization of a semi-structured interview script. 130 questionnaires were answered, and 18 interviews were carried out. To facilitate the analysis of the discourse, AtlasTI Software was used and had the Theory of Social Representations - RS as its theoretical support. The treatment of the responses to the questionnaires and the content of the interviews facilitated the identification of the SR and, consequently, favored the understanding of how it contributes to the Teaching Identity Constitution at this level of education, demonstrating the difficulty of this professional in becoming a teacher, without recognize and without being recognized as such.

Keywords: Social Representation. Identity Formation. Child education. Child Educator. Be a teacher.

Introdução

Sabe-se que a Educação Infantil – EI, no Brasil, avançou significativamente no FINAL do século XX desencadeando conquistas significativas neste início de Século XXI, passando a ser direito social conquistado pelas mães trabalhadoras, pelas crianças matriculadas nas creches que atendem de 0 a 3 anos e na pré-escola com o enfoque para aquelas de 4 a 5 anos de idade. O olhar diferenciado para esse recorte da população, parte da busca pela oferta de um suporte necessário para o seu desenvolvimento humano em uma perspectiva biopsicossocial (BRASIL, 2012; 2014).

Com a conquista de direito, surge a necessidade da formação dos profissionais que atuam ou venham a atuar com essas crianças, uma formação que considera uma visão de formação humana, de desenvolvimento do sujeito, pedagógica e didática que leva em conta uma formação crítica e reflexiva. Formação essa que rompe com o paradigma assistencialista que até então predominava no atendimento às crianças das respectivas idades.

Assim, se a prática profissional era predominantemente marcada pela visão assistencialista, de troca de favores políticos e, prioritariamente, exercida por mulheres, sem necessidade de uma formação específica, bastando apenas o “gostar de crianças”; agora tal prática carece de especialização, de conhecimento científico, específico, pedagógico e didático.

Nesse interim, advém a concepção da necessidade de a criança ser cuidada ao mesmo instante que é educada. Entendendo o cuidar-educar como binômios de uma mesma prática, aquela exercida por profissionais da educação, docentes da Educação Infantil – EI, profissionais/professores altamente capacitados e capazes de promover o aprendizado, respeitando as diferenças e garantindo a criticidade e a reflexividade necessárias a vivência em sociedade. A criança agora, encontra-se no lugar de sujeito de direito e parte desse direito deve ser exercido em unidades de Educação Infantil – Centros de Educação Infantil e em Escolas que oferecem a pré-escola.

São muitas as mudanças, sendo que elas não se amparam apenas no administrativo, mas encontram aparato teórico e prático que, sobretudo, coloca a criança como cidadão de direito, que necessita ser trabalhado para que amplie suas possibilidades de sujeito humano, tendo o desenvolvimento social, educacional, psicológico e biológico garantido, também, a partir da prática docente.

Por esse viés, o trabalhador que agora atua com essas crianças carece de formação adequada e sintonizada com as novas demandas, ele necessita ser, ser reconhecido e se sentir professor na EI. Um profissional com conhecimento específico, capaz de transformar pela aprendizagem e reflexão a vida das crianças a ele atribuídas como alunos. Trata-se de profissional do magistério, que fundamenta sua atuação na teoria e na prática, sendo capaz de associar o conhecimento com o saber fazer, com as atitudes necessárias para a sua transformação e a do outro – seu aluno. Um profissional com condições necessárias para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem na criança.

A nova concepção de atendimento a essas pessoas, que passa pela esfera educacional, exige profissionais que ultrapassem a concepção de que gostar de crianças basta para atuação, visto que faz-se necessário um profissional cada vez mais capacitado para enfrentar os desafios do cotidiano educacional, alguém que lide com a diversidade em sala de aula, que promove a inclusão escolar, que tenha práticas sustentadas no científico e, capacidade crítica e reflexiva, para a revisão cotidiana de sua atuação prática.

Por esse viés, existe um novo profissional para atender novas demandas de formação, alguém bem formado, com conhecimento teórico, com capacidade de aplicação desses para a resolução dos desafios do cotidiano, sobretudo os relacionados a formação integral de crianças até 5 anos de idade.

As mudanças de concepção promovidas por essas transformações, geraram mudanças no atendimento, novas demandas profissionais, novas legislações e, conseqüentemente, novas práticas que buscam atender as crianças nas creches e nas pré-escolas, com o objetivo de garantir a elas o pleno desenvolvimento.

Vale ressaltar que essas mudanças estão garantidas na legislação brasileira, com destaque para a Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 2015) e Lei de Diretrizes e Bases da Educa-

ção Nacional – LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 2014). No entanto, a garantia na letra da Lei não pressupõe que as mudanças estejam ocorrendo de forma tranquila, sem consequências para os profissionais, para as crianças e para os sistemas públicos e privados que administram tais serviços.

É na busca pela compreensão, de como se sustenta nesse contexto de mudança, a construção identitária docente do profissional que atua na educação infantil que buscou-se realizar esta pesquisa. Pois, sabe-se que um dos pontos que atravessa o cotidiano docente é a busca por uma identidade que o caracterize como professor, uma vez que existe uma concepção formada sobre qual deve ser o papel docente na educação infantil, de maneira especial na creche que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. Assim, acredita-se que a identidade profissional é constituída na educação formal, na teoria que sustenta a prática, na relação estabelecida com os pares e com as crianças, no discurso e na atuação profissional.

Nessa busca, foi realizada uma pesquisa em um município com população estimada de 135.558 habitantes com 12 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI's que atendiam crianças de 0 a 3 anos de idade. O corpo docente total era composto por 170 professores, desses 130 responderam um questionário que serviu de orientação para a elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturado que aconteceu com 18 sujeitos.

Com as respostas do questionário e com a análise dos discursos buscou-se conhecer as peculiaridades da prática, como esses docentes se reconhecem profissionalmente, quais são seus discursos e como todos esses elementos corroboram na construção da sua identidade profissional.

A linha teórica que oferece o pano de fundo para interpretação dos discursos é a da teoria das Representações Sociais – RS proposta por Moscovici em 1961. Ela favorece a compreensão e análise dos discursos advindos da prática e da convivência social vivenciada por professores em seus espaços de atuação profissional.

Tais discursos, que caracterizam as RS dos professores, podem diferir, embora não sejam isentos de intercorrências, daqueles implementados pelos sistemas escolares, pela legislação e pelos documentos oficiais.

O questionário aplicado e a entrevista realizada buscaram compreender as peculiaridades da prática docente, como os profissionais se reconhecem, quais são seus discursos e de que forma essa compreensão interfere em sua identificação com a profissão, corroborando com a sua identidade profissional.

Por fim, fica evidente nos resultados que as profissionais possuem dificuldades em se identificar, de se sentir professoras, como também, a dificuldade de serem reconhecidas como tal por parte da comunidade escolar.

Ser Professora de Educação Infantil: profissional em formação

A recente história do atendimento prestado a crianças nas creches é perpassada pela dificuldade do docente em ser, se sentir e se perceber reconhecido como docente. Ou seja, é na prática referente ao atendimento prestado as crianças, que se encontra a compreensão sobre quem é o Professor na EI, suas peculiaridades, desejos, anseios, e como se constitui profissional.

Percebe-se significativas transformações e marcas históricas na prática, nas conquistas obtidas por crianças, pais e profissionais dessa etapa da Educação Básica. Existe uma marcante busca pela profissionalização da profissão, rompendo com o materno, o feminino e o assistencialismo que marcou de forma significativa o atendimento a crianças, sobretudo nas creches.

Essas situações, sem dúvida, oferecem os contrastes necessários para compreensão do profissional hoje, um sujeito que enfrenta inúmeros desafios, que já conquistou direitos, mas que ainda vislumbra uma imensidão de conquistas e desafios à sua frente.

Nessa linha de raciocínio, sabe-se que o professor se faz na relação estabelecida com seus pares, com as crianças objetos de seu trabalho, e com a forma como são tratados e compreendidos pela legislação e pela sociedade (TARDIF e LESSARD, 2008; TARDIF, 2000 e 2011).

O professor é uma construção sócio-histórica que está em processo e que, portanto, tem uma identidade profissional que o localiza na história e nos contextos e desafios atuais

(OLIVEIRA et al, 2006).

Assim, entre o profissional em construção e sua prática, existe a criança, que ao longo dos anos, tal qual o profissional, vem sofrendo tratamentos diferenciados, sempre marcados pela visão dominante estabelecida sobre ela. As percepções e formas de compreender a infância tem sofrido significativas alterações e todas elas contribuem na forma peculiar de observá-las nos dias atuais.

Formar profissionais para atuação com esses sujeitos, ultrapassa a visão única em relação as crianças, trazendo exigências que levam em consideração o lugar que elas ocupam na sociedade e na história. Um lugar diferente daquele que atribuía prioritariamente as mulheres, o cuidado com essa população. Um lugar diferente que tire a criança da concepção de “pequenos adultos” (OLIVEIRA, 2013).

Ainda de acordo com a autora supracitada, a família era considerada o lugar prioritário na educação das crianças, situação essa que influenciava, inclusive, na denominação das organizações que cuidavam delas em idade precoce. Assim, como não é necessária formação específica para cuidar das mesmas na família, tal situação se repetia no atendimento nas creches, ou seja, bastava ser mulher e gostar de crianças para ser reconhecido com habilidades para exercer a função nas unidades que as atendiam.

Nessa linha, Didonet (2001, p.12) sinaliza que “Guarda da criança” foi o termo utilizado no início dessa “instituição no Brasil” estando exposto na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT de 1943, o que remete aos cuidados ainda presentes nessa prática e que orientam e conduzem a prática profissional nos dias atuais.

Na realidade brasileira, a EI avançou significativamente no século XX, tornando-se um direito social conquistado pelas mães, pelas crianças e, porque não afirmar, por toda a sociedade que acaba sendo beneficiada, pois tem suas crianças atendidas em contexto de formação humana e social.

Assim, as crianças passam a receber um olhar diferenciado e o apoio necessário para seu desenvolvimento humano na dimensão biopsicossocial, em contrapartida, os profissionais se localizam dentro da esfera educacional, marcados por uma estrutura, regidos por um sistema de ensino que possui legislação, diretrizes e normas (BRASIL, 2012; 2014).

O serviço agora ofertado não está mais amparado no assistencialismo e cada vez mais se afasta dos favores políticos, do privilégio e da troca. Muitas são as mudanças que buscam garantir direitos, assistência e apoio educacional desde o nascimento, além de proporcionar às mães a possibilidade de ter seus filhos assistidos para que exerçam suas atividades profissionais.

O trabalhador que cuida e educa as crianças de 0 a 5 anos, agora é professor, docente por força de lei. Para tanto, exercer a função exige formação específica no magistério, compreensão epistemológica e prática, capacidade pautada na teoria de exercer o cuidado e a educação das crianças. Por meio de uma prática solidificada em aspectos teóricos, ele deve ter plenas condições para promover o desenvolvimento e a aprendizagem.

Com isso, novas demandas profissionais despontam e com elas todo o aparato legal que apresenta sustentação para a prática docente. Um aparato que nutre a carreira, ofertando a condição de formar sujeitos críticos e reflexivos desde a creche, garantindo o desenvolvimento pleno, desde zero ano de idade.

Nesse contexto, é perceptível as mudanças ocorridas na EI, o que tem exigido cada vez mais, profissionais críticos e reflexivos. Sujeitos capazes de repensar, de enfrentar os desafios do cotidiano, de rever caminhos e buscar que a prática compartilhada com os pares leve a uma formação coerente das crianças. Muitas foram as mudanças ocorridas na profissão, contudo pelo próprio discurso das professoras deste estudo, existe a indicação de que o profissional não se sente, não se reconhece e não é reconhecido como docente.

Ainda nesse contexto, acredita-se que a profissional se forma na educação formal, na fundamentação teórica, na interação com seus pares, nos discursos cotidianos, como também, na prática, pela prática e apesar da prática, e que essa formação contribui na construção de sua “identidade profissional” (MOREIRA e CHAMON, 2015).

Se Sentir Professora na Educação Infantil – EI

Como abordado, o professor da EI traz consigo marcas referentes a história do atendimento dado a criança, da concepção que se tinha a respeito da sua prática e de qual era a finalidade do atendimento que antecedia a Carta Magna de 1988 e, principalmente, a LDBEN 9394/96.

Dessa forma, pode-se afirmar que tal profissional traz marcas históricas que permearam a sua atuação. Boa parte deles, têm sua origem profissional na época em que, de forma marcante, a relação do atendimento às crianças voltava-se para o assistencialismo e a troca de favores políticos (MOREIRA, 2017).

Ressalta-se que no município em que a pesquisa se deu, o atendimento na EI considerando seu aspecto educacional, sobretudo dos alunos das creches, é bem mais recente. Pois a migração da pasta da assistência social para a educação, começou a acontecer por volta de 2011. Em 2014 teve o marco significativo com a Lei Municipal nº 5916 e o Decreto Municipal nº 7144, que trouxeram benefícios inerentes à carreira docente, como: Piso Nacional Salarial, número de dias letivos semelhantes aos dos demais professores, 1/3 de hora-atividade e participação no Prêmio¹ que acontece todo ano na rede (MOREIRA, 2017).

A professora traz marcas dessas transformações, do serviço ofertado, das conquistas obtidas pela categoria, pelas crianças, mães e comunidade, além dos registros das atribuições profissionais relacionadas ao assistencialismo, ao papel feminino e materno.

Esse pano de fundo oferece amparo para a compreensão dessa docente, um sujeito que enfrenta diversos desafios, que sinaliza reconhecer seus direitos e os das crianças, sem, contudo, deixar de reconhecer amplas possibilidades de novas conquistas, além dos diversos desafios a serem superados, na perspectiva de se sentir profissional da EI (MOREIRA, 2017).

Por esse viés, levando em consideração Tardif e Lessard (2008) e Tardif (2000 e 2011) é possível afirmar que o professor se faz na relação com seus colegas professores, com as crianças que são objeto do trabalho, com a comunidade escolar, com a maneira como são tratados, reconhecidos e compreendidos pelo outro, pelo par, pela comunidade e pela legislação.

A identidade dessa profissional está em construção, ela é fruto das relações históricas e sociais que a interpelam, trazendo uma identidade profissional própria, sobretudo realçada na atuação, nos desafios e nos contextos práticos e de mudança (OLIVEIRA et al, 2006). É passível de identificação na fala das docentes o impasse em se sentir professora nessa etapa educacional.

Nessa linha, tomando como aparato legal a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996, pode-se buscar compreender os avanços na carreira, para posteriormente compreender os entraves que corroboram com a dificuldade da profissional em se sentir professora na EI.

Ressalta-se a possibilidade de associar a ligação com o assistencialismo, com a troca política e com o atendimento da criança pobre enquanto a mãe trabalhava, como marcas que interferiram na sua construção identitária docente. Ela exercia a função como cuidadora de criança e não possuía, necessariamente, formação específica para atuar na área. Tal profissional era contratada como auxiliar de creche e fazia jus a baixos salários e, na melhor das hipóteses, era formada em nível médio de escolarização.

Com a instituição da EI como direito, novos pontos relacionados a atuação dessa profissional começam a aparecer, como a postura frente as demandas das crianças, ao atendimento diferenciado e ao atendimento a diversidade do público alvo. Essas e outras questões exigem uma nova profissional, agora professora, alguém capacitada, bem formada e com condições de enfrentar os desafios do cotidiano educacional.

Embora essas profissionais, pela legislação, são professoras, ressalta-se que muitas Secretarias Municipais de Educação utilizam várias denominações para identifica-las em suas redes, como auxiliares do desenvolvimento, educadores infantis, auxiliares de classe, entre outras. A esse respeito, Cerisara (2002, p. 13) sinaliza que, independentemente da forma como

¹ Foi omitido o nome do prêmio que é de iniciativa da Prefeitura Municipal e conduzido pela Secretaria Municipal de Educação. Ele aparece no discurso dos sujeitos e marca a entrada do serviço ofertado nas creches para a pasta da Educação.

são tratados e/ou denominados, “passarão a ser considerados professores e deverão ter formação específica na área”, uma vez que essa situação é o que garante a Lei 9394/96.

A esse respeito, pode-se permitir uma pergunta importante para reflexão: que profissional é essa? É professora, educadora, pajem, cuidadora, crecheira, auxiliar, mãe, recreadora, monitora? (CERISARA, s/d – b; CERISARA, 2002; GOMES, 2008; ASSIS, 2009; COTA, 2007, 2007b; CORSINO, 2010, MOREIRA, 2017).

Reconhece-se que tais nomenclaturas não se relacionam somente a nomes para identificar uma mesma atuação – a de professora na EI. Tais registros trazem como pano de fundo representações sociais, concepções diferenciadas da função, geralmente carregadas de preconceito, discriminação, desvalorização profissional, ou seja, os nomes demonstram falta de reconhecimento de uma carreira – a de professora, que nesse caso atuam com crianças em tenra idade.

As nomenclaturas utilizadas não estão isentas de intenções e de leituras diferenciadas, elas trazem distorções na compreensão da função, reforçando a ideia de que o Cuidar-educar da EI, é tarefa inferior ao que se apresenta nos demais anos da Educação Básica. Elas representam a visão distorcida do “Ser Professora na EI”, situação essa que corrobora com as dificuldades das profissionais em se “Sentirem Professoras na EI”.

A importância profissional, a relação didática e pedagógica, intrínsecas a prática, o cuidado necessário e as ações de educar, ficam dissociadas, quando deparadas com o tratamento recebido e a maneira peculiar como a profissional as assimilam. Não se leva em consideração a intencionalidade da professora, sua carreira, necessidade de formação inicial e continuada, a prática que deve ser exercida de maneira a garantir os processos de aprendizagens associadas as crianças, suas idades e condições de desenvolvimento.

Cerisara (s/d, p. 5) permite identificar que as profissionais, embora tenham trajetórias profissionais diferenciadas, atuam em instituições que perpassam o público e o doméstico, “[...] em uma profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente”

Essa mesma autora pontua que existe uma nova identidade para a professora de EI que se constitui com base nas particularidades de atuação e aponta dois aspectos centrais que demarcam a prática, sendo a relação com o trabalho doméstico e a maternagem (CERISARA, 1996; 2002).

O feminino, o ser mulher e as relações de cuidados atribuídas a prática profissional interferem na formação prática da docente, proporcionando a construção de uma identidade profissional, demarcada pela dificuldade em se sentir professora. A esse respeito Cota (2007) indaga acerca de situações que perpassam as fronteiras identitárias das profissionais, como a paciência, o ato de demonstrar amor e se dedicar.

A esse respeito a autora destaca o cuidar-educar como prática presente e necessária na educação infantil, contudo, é dado destaque na atuação e nos discursos ao ato de educar. Sendo que tal ato é diretamente relacionado pelas próprias profissionais e pelos sistemas de ensino, muitas vezes de forma velada, como atribuição feminina que contrasta com o aspecto pedagógico (COTA, 2007b).

A esse respeito pode-se tomar emprestado a pergunta de Kramer (2005, p.57) “[...] educar não significa cuidar?” Para responder tal pergunta a própria autora evidencia essa diferenciação de práticas na EI e, de como, se diferencia o cuidar do educar, como se fossem questões contrastantes, não cabendo essas práticas a um mesmo profissional – o professor. Ou seja, quem cuida do corpo não pode cuidar também da cognição, como se não fossem práticas pedagógicas necessárias e amalgamadas, capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

A esse respeito Brasil (2013, p. 18) deixa claro que “educar exige cuidado; cuidar é educar”. Assim, o cuidado protege a pessoa, oferecendo aquilo que lhe é necessário para a sobrevivência, como também para o seu desenvolvimento biopsicossocial. O cuidado permite o respeito as suas peculiaridades.

Por essa perspectiva, compreendendo a intencionalidade que deve haver por detrás do cuidar/educar, é possível reconhecer a necessidade de formação inicial e continuada da

professora, na perspectiva de orientar sua trajetória docente e a indispensabilidade das que atuam com crianças de 0 a 3 anos de se sentirem professoras, na mesma linha do sentimento daquelas que atuam nos demais anos da EB e do Ensino Superior.

O que se exige de um docente dos demais níveis educacionais em termos de formação inicial, continuada e de reflexão crítica, deve também ser exigido da professora da EI, respeitando, contudo, as peculiaridades da prática e do público atendido. Todas elas são professoras e precisam se sentir e se identificar como professoras.

Contudo, essa pesquisa permite identificar dado impedimento em se sentir professora, por parte daquelas docentes que atuam com crianças nas creches. É perceptível nos discursos que elas não se reconhecem e não são reconhecidas como profissionais.

Ora, cuidar-educar se apresentam como exigências inseparáveis e base para a atuação do professor, são situações que oferecem estrutura para a prática profissional, representando o senso do que deve ser executado em termos de prática. Educar não deve ser visto separado do cuidar, muito menos o cuidar do educar, trata-se de práticas que se interpelam, que se atravessam, se complementam oferecendo subsídios para a atuação docente e de formação do aluno.

Nessa perspectiva, Campos et. al. (1983) e Moreira (2017) reforçam a hierarquização presente nas unidades escolares, colocando as funções desempenhadas em lugares diferenciados. Representando, inclusive, ganhos distintos em relação a função, ou até mesmo em relação a etapa educacional na qual a profissional exerce sua prática. Quanto menor a criança atendida, menos se ganha e se é valorizado profissional.

O que ocorre na creche se torna ainda mais evidente e contundente, já que além de atender a criança na perspectiva do cuidar que é interpretado como atuação de menor valor, esse espaço traz traços históricos do assistencialismo, do feminino, da maternagem e da proximidade com o lar, ou seja, é interpretado a prática associada a tarefas domésticas, bastando ser mulher para executá-la.

A esse respeito Alves e Barbosa (2011, p.8) reforçam que “[...] quanto menor a criança/aluno, menor a diferenciação desses papéis e menor a profissionalização assegurada por formação, salário e condições de trabalho”. Dessa forma tal profissional é o que tem dom, o trabalho é doação, assemelhando-se ao sacerdócio, devendo ser exercido para se cumprir a missão.

Por fim, pensando no docente da EI como Professor, entende-se que tais contradições no tratamento e no reconhecimento, corroboram com sua identidade profissional, trazendo dificuldades em se sentir professor nessa etapa da educação básica. É passível de observação a imprecisão na profissão, já que em dados momentos se reconhece professor, em outros, se identifica na vocação, na maternagem, no doméstico, no feminino. A atuação, portanto, fica no contraste entre o público e o privado, entre o profissional e o doméstico, entre o cuidado visto como prática pedagógica e o cuidado entendido como atividade materna. Todas essas situações dificultam que a profissional se sinta professora na EI.

Representação Social e a Constituição Identitária

Pautado em Moscovici (2012, p. 27) pode-se compreender que “[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos”. O que favorece que determinados grupos modifiquem comportamentos, assumam novas posturas e redirecionem suas práticas, pelo processo comunicacional.

Por esse viés, é possível perceber a relação estreita entre o que perpassa o sujeito no nível individual e no social, demarcando uma permanente transformação da sociedade. A esse respeito, Moscovici (2001, p. 62) afirma não existir “[...] uma vida social já feita, mas uma vida social em vias de se fazer”. Assim, por meio de continuidades e descontinuidades, ocorrem manifestações ao redor do humano, trazendo possibilidades de interpretação dos fenômenos por ele observado, dando os contornos necessários a compreensão, interpretação do meio e das relações no contexto de trabalho.

Sendo social, acontece por meio e a partir das relações entre os sujeitos. A RS não é o reflexo do mundo externo e não se impõe à pessoa por meio de fenômenos ideológicos; ela

é construída pelo sujeito em suas relações interpessoais, tornando-se realidade estruturada que não se limita à soma das representações. Essas representações se originam da observação da realidade feita pelo sujeito, e são propagadas pelo discurso e pela prática (CRUSOÉ, 2004).

O diálogo que surge favorece ao grupo a coerência do discurso, pois proporciona a disseminação das informações e emoções, permitindo que no “senso-comum” elas se aglutinem, de maneira a transformar os sujeitos em sabedores de determinado assunto.

Crusoé (2004) reforça que o sujeito social não é concebido separadamente do objeto, pois, para a TRS, ele é como uma extensão do comportamento dos membros de um determinado grupo.

Conforme Moscovici (2009, p. 210), “[...] do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluídas em teorias”.

As RS favorecem a formação de comportamentos e de orientação dos processos de comunicação entre as pessoas de um dado grupo social. De acordo com Moscovici (2009b, p. 24), “[...] o que marca a existência de um grupo é um destino comum compartilhado por seus membros”.

Jodelet (2009b, p. 111), por sua vez, afirma que as “[...] representações são sistemas teóricos que permitem aos atores sociais compreender, interpretar seu ambiente natural e social e nele se situarem”, ou seja, as RS favorecem a familiarização necessária ao sujeito humano, proporcionando a ele o sentir-se parte de um grupo, favorecendo a construção de sua identidade profissional.

Por esse viés, o sujeito humano é demarcado pela diversidade. Apresenta características peculiares e discursos diferenciados. Está em processo contínuo de desenvolvimento. É “inacabado” e, portanto, está apto em desenvolver novas aprendizagens, novos discursos e possibilidades.

Essas características servem de essência para a constituição psíquica, favorecendo a identidade e demarcando espaço no ser e no fazer profissional. O sujeito é único, ao mesmo tempo que coletivo. Ele se forma na cultura e pela cultura, sobretudo pelos processos de comunicação e linguagem, pelo aspecto sócio histórico que o permeia. Esse ser que é único e coletivo traduz e se relaciona com o mundo, possuindo compreensão por meio do grupo social (CHAMON, 2003).

A identidade é subjetiva e peculiar, não podendo ser apreendida por recurso físico. Ela é forjada no social pela linguagem, comunicação e se constitui em dados grupos de pessoas, em nosso caso específico o de professoras da EI.

Existem fatores que favorecem a identificação dessas profissionais, como se localizam no tempo e no espaço, fornecendo-lhes características que contribuem com a construção identitária docente. Proporcionando a constituição de uma identidade coletiva, que marca a classe profissional em que se insere.

Assim sendo, o subjetivo favorece a identificação do sujeito, proporcionando que ele se torne humano, trazendo consigo a intimidade pessoal, como também a intimidade de seu grupo profissional. A subjetividade carrega consigo a complexidade presente nas relações, traz o que é peculiar a cada ser. Silva (1998, p.175) destaca “que o tornar-se humano inclui o tornar-se não humano”.

A constituição psíquica encontra sustentação no pessoal e no coletivo, cada professor traz consigo características e potencialidades de todos os outros seres humanos, contudo, ele continua sendo único. A pessoa traz em sua intimidade formas de pensar, agir, relacionar, comunicar que lhe é própria, ao mesmo tempo que possui traços dos grupos em que se insere.

A identidade é envolvida pelo social, ela se estrutura nas relações humanas em que a pessoa é autor e coautor de sua própria história. Dessa forma, esse sujeito embora tenha no discurso certo grau de autonomia, se constitui socializando-se, no contato e pelo discurso do outro.

A constituição psíquica do homem acontece em movimentos permanentes e contínuos, nas relações estabelecidas e em experiências interpessoais e intrapessoais. Ciampa (1997), destaca que o homem existe e se faz a todo instante, ele se concretiza na afirmação e negação.

O que o faz sujeito é sua relação consigo mesmo e com o outro, a identidade vai-se constituindo em processos de negação e aceitação de si mesmo.

De acordo com as ideias de Lane (1984), pode-se afirmar que o homem é um ser social constituído nas relações. Ele nasce, cresce e se desenvolve na sociedade em meio a processos de comunicação e linguagem. Em sua constituição encontram-se presentes ideologias, mitos, tabus e RS. Portanto, para conhecê-lo faz-se necessário estudo e reflexão dos diversos aspectos que o cercam.

Esse sujeito é constituído e transformado na cultura, que lhe oferece os contornos, que demarca sua identidade por meio de uma forma específica de subjetividade. A identidade profissional é fortalecida nessa cultura e na forma como a sociedade percebe e valoriza a profissão, dando-lhe um significado social, revendo suas lógicas, tradições e práticas significativas (BRZEZINSKI, 2011).

Embora forjado no social, o sujeito humano tem como traço a subjetividade, ou seja, características que trazem marcas próprias que o aproximam, e que ao mesmo tempo o diferenciam de si próprio e do outro (SILVA, 1998). Compreende-se que os saberes que fazem o humano o constituem e o marcam, trazendo ideologias, proporcionando interpretações e favorecendo suas representações.

Segundo Brzezinski (2011, p.122), “[...] a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social”. Desse modo, favorece o posicionamento do sujeito no mundo do trabalho, favorece o tecer de sua história, proporcionando-lhe as representações do “Ser Professora”.

Ao conviver com os pares da profissão a professora se constitui, ganha e amplia possibilidades. No contato com os outros, acrescentam-se novas características e discursos, e assim, a identidade é constituída pela soma das experiências do ser. Contudo, como sinaliza Jaques (1998), ela se constitui, não de forma permanente, mas transitória e envolta na contradição.

Abrahão (2007, p. 166) defende a ideia de que existe algo que é indissociável ao se falar de pessoal e de profissional, já que ambas as situações contemplam a “[...] construção da identidade de sentir-se e de ser professor”.

Por esse caminho, a constituição identitária do “ser professora” caracteriza-se na contradição entre aquilo que é peculiar ao sujeito e aquilo que é intrínseco a sua classe profissional. Essa identidade, que é única, ao mesmo tempo em que se dá no coletivo da profissão, traz ao sujeito possibilidades de defesa e de garantia estrutural para vivência em sociedade.

Dessa forma, identidade profissional é uma maneira de elaboração do sujeito professor, é algo que ultrapassa toda a sua vida e formação, incluindo os fatores que embasaram a escolha da profissão, sua formação inicial e continuada, as intervenções no meio e as leituras que faz de sua realidade. E, também, os caminhos escolhidos pelo profissional, em termos de formação inicial, continuada e prática (ABRAHÃO, 2007).

Deve-se pensar a identidade do professor associada à identidade do campo profissional em que esses sujeitos atuam. A reflexão quanto à situação desse sujeito, sua prática e experiência, tem por base questões referentes à mulher, família, criança e às práticas oriundas do espaço de atuação. Dessa forma, as ações de cuidar e educar são pertinentes, presentes, e ditam os rumos da prática pedagógica.

As peculiaridades que identificam esse grupo profissional devem, segundo Haddad, Cordeiro e Monaco (2012, p.136), tecer o ritmo e a atuação, sempre definidos pelas relações humanas estabelecidas, e “[...] não a partir das disciplinas que ministra”. As referidas autoras mencionam diversos outros estudos que sinalizam para a falta de uma “identidade própria” dos docentes que exercem suas funções nesse nível de ensino, visto que essa identidade repercute a ambiguidade no que se refere à atividade fim do profissional, bem como de quem a executa.

Assim, a proximidade entre o público e o privado, entre o profissional e o doméstico influenciam o professor e ditam os rumos para sua atuação, bem como o levam a identificar e ler a própria ação.

É por esse percurso que se identificam as RS do Ser Professor, visto que, segundo as autoras supracitadas, essa teoria favorece “[...] identificar e compreender como os indivíduos

e os grupos percebem e interagem com o seu ambiente” (HADDAD, CORDEIRO, MONACO, 2012, p. 138).

É importante salientar que a concepção de identidade aqui expressa representa um aspecto dinâmico e tecido na articulação do sujeito em suas relações humanas, balizado pela concepção de que ele é um ser sócio histórico, imerso em uma cultura e que tem, no discurso e na linguagem, o embasamento para suas ações.

Assim, ao tentar entender a construção identitária do “Ser Professor” torna-se impossível separar o “eu pessoal do eu profissional”, uma vez que a constituição desse sujeito se dá por movimentos que, em dados momentos, encontram-se encadeados, enquanto em outros encontram-se desencadeados. Isso porque a ligação entre aquilo que se dá na ordem do pessoal mistura-se constantemente com aquilo que se dá na ordem profissional. O “Ser Professor” está embasado nas experiências e leituras docente, em suas escolhas profissionais, nas práticas desempenhadas, na forma como são lidas essas práticas pela comunidade e sistema, bem como na interpretação do próprio sujeito (ABRAHÃO, 2007).

Nesse mesmo sentido, a autora acrescenta que a identidade profissional está intimamente vinculada com a relação do sujeito professor com a prática e com os outros: professores, alunos, comunidade escolar. Bem como com “[...] a construção simbólica que essa relação implica, tanto no campo pessoal como no interpessoal”. As relações do profissional com os outros e com os objetos da prática favorecem as representações da profissão e oferecem ritmo para a ação cotidiana (ABRAHÃO, 2007, p. 170).

Silveira (1996) observa que a identidade profissional se relaciona com a identificação do professor com os seus pares profissionais e na forma como se posicionam frente à profissão. Nesse sentido, e de acordo com Silva, Raitz e Ferreira (2009), os indivíduos encontram-se em processo de construção, um processo que é social, que acontece no dinamismo das relações.

Os professores, por meio de suas experiências sociais, vivenciadas no cotidiano, vão delineando sua identidade profissional, uma vez que oferecem significado para suas práticas em um processo de articulação com as lógicas da ação que se encontram estabelecidas.

São protagonistas, porque se moldam nas relações, apresentando particularidades para a ação. Não são seres passivos que incorporam todas as determinações sociais, porque se relacionam com elas, interpretando-as e influenciando-as, contribuindo com suas modificações. O docente, portanto, é um ator social que produz conhecimentos, saberes e práticas.

Venzke e Felipe (2013) ressaltam que os profissionais da EI possuem representações de suas práticas, as quais se dão nas relações de poder exercido pelos sujeitos nos grupos de que fazem parte. Por essa perspectiva, essas práticas podem ser observadas como objeto de representações; contudo, não se deve esquecer que essas mesmas representações sofrem alterações e modificações ao longo do tempo.

As representações do professor contribuem para que tenha características próprias. Elas proporcionam particularidades e transformam o sujeito, favorecendo individualidades, fazendo com que seja ímpar, que apresente traços e inscrições peculiares. O campo educacional é abalizado por inúmeras características de tempos e espaços diferenciados de interação, aprendizagem e ensino que se encontram articulados pela linguagem, e que esta última assinala quem é o professor, quais as suas práticas e atribuições e como devem ser suas relações com pares, comunidade escolar e alunos.

Com base em convicções e princípios o professor demonstra seus conhecimentos profissionais e os representa, e é por meio da representação que sustentam suas práticas no que, como e por que realizar suas atividades cotidianas. Assim, a “[...] representação sobre o conhecimento profissional é mobilizada em suas justificativas e na condução da atividade profissional”, proporcionando ao professor maneiras de explicar sua atuação e, também, indicando caminhos para a prática (ALVES, 2012, p. 110).

Assim, as representações da prática transformam os sujeitos, dando-lhes identidades e papéis diferenciados, nos espaços de atuação. Suas práticas são delineadas por saberes científicos e por aqueles marcados pelas relações profissionais estabelecidas.

O professor na EI possui identidade profissional forjada nas relações estabelecidas com os pares, com as crianças, com a prática, com o cotidiano, com as heranças profissionais, tais

como: denominação da função, histórico, direitos trabalhistas, entre outras situações.

Por esse viés, na constituição identitária se encontra a elaboração e reelaboração do ser e fazer profissional no âmago das creches, espaço este que saiu recentemente do assistencialismo em direção à profissionalidade, ao pedagógico e ao educacional. Reitera-se que as RS presentes nos discursos, permeiam as práticas, favorecendo a construção identitária docente.

Percurso Metodológico

Foi realizada uma pesquisa, devidamente aprovada pelo CEP/UNIMEP (CAAE - 58350215.9.0000.5507), em um município de médio porte da Região Sul do Estado de MG, que continha 12 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS, que atendiam crianças de 0 a 3 anos de idade. Todos os CEMEIS eram da zona urbana, uma vez que no município em questão não havia tal atendimento na zona rural.

Foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas para caracterização da amostra, quanto a formação acadêmica, opinião relativa a ser Professora na EI, além de outras questões que favoreceram a estruturação de um roteiro de entrevista semiestruturada.

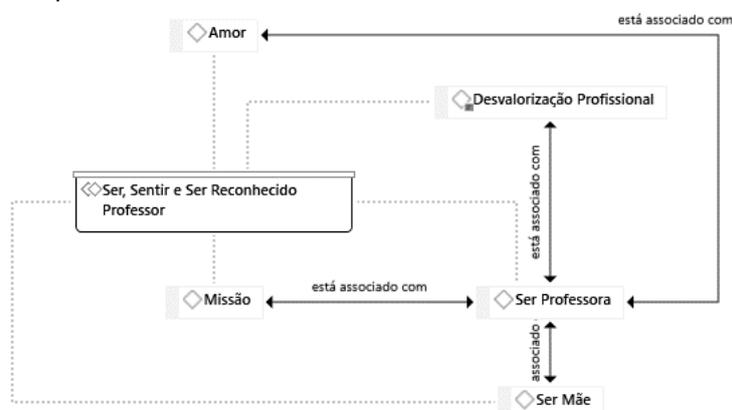
O questionário foi aplicado, em 130 sujeitos de um universo de 170 profissionais, representando 76,5% do público alvo em todas as creches do município. Esses questionários foram tabulados e analisados com o auxílio do Software SPHINX, por sua vez, as entrevistas aconteceram nas CEMEIS, chegando ao número de 18 sujeitos entrevistados, considerando-se o mínimo de 1 (um sujeito) por unidade educacional. Contudo em seis das 12 creches, houveram dois sujeitos disponíveis e interessados em participar da entrevista, chegando ao número total de entrevistados (dezoito). As entrevistas, gravadas em áudio foram transcritas e convertidas em arquivo de texto – “txt”, posteriormente analisadas com o auxílio do software ATLAS.ti 8.

Discussão

Ao analisar os discursos foram criados códigos que representaram as falas dos sujeitos. Optou-se por realizar um recorte de alguns desses códigos tendo em vista compreender as Representações Sociais e como essas contribuem para construção identitária docente na EI.

A Figura 1 apresenta algumas inter-relações dos códigos trabalhados no estudo, no entanto para este estudo, será apresentado apenas a associação dos discursos com **Missão e Ser Mãe** que trazem em seu interior falas e contribuições no sentido de compreender como o professor se identifica na profissão, ou seja, como para ele é “Ser, Sentir e Ser Reconhecido Professor” na EI.

Figura 1. O que é Ser Professor



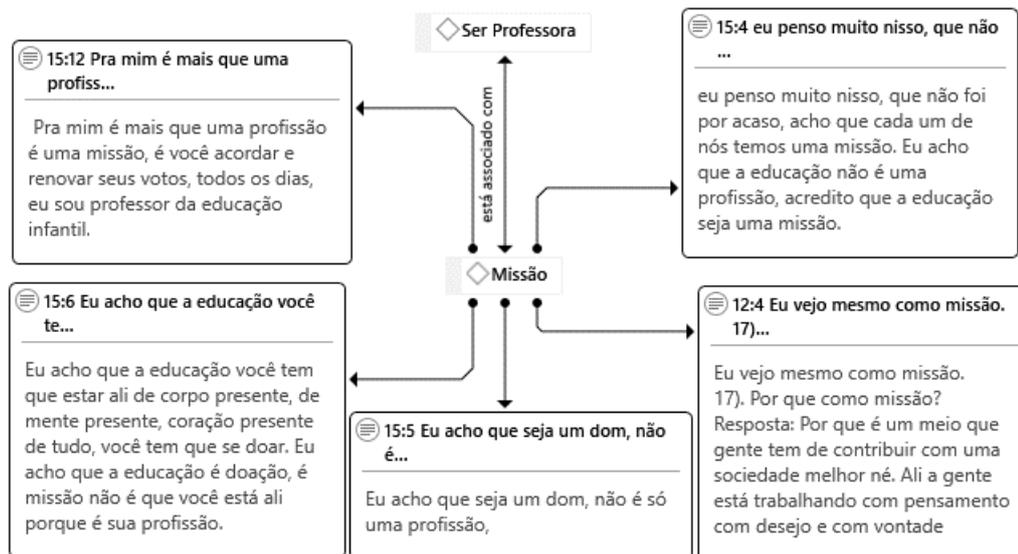
Fonte: Elaborado pelos autores com auxílio do ATLAS.ti 8

Na figura 1, percebe-se que os códigos: Missão, Amor e Ser Mãe estão associados a compreensão das profissionais do que é Ser Professora na EI. Por esse caminho, abaixo serão apresentadas as falas dos sujeitos em formato de figura gerada pelo software, tendo em vista

facilitar a leitura, a interpretação e a inter-relação dos discursos das professoras.

A Figura 2 apresenta a relação entre a docência na EI como uma Missão:

Figura 2. Ser Professor é uma Missão



Fonte: Elaborado pelos Autores a partir da fala dos sujeitos (auxílio – ATLAS.ti 8)

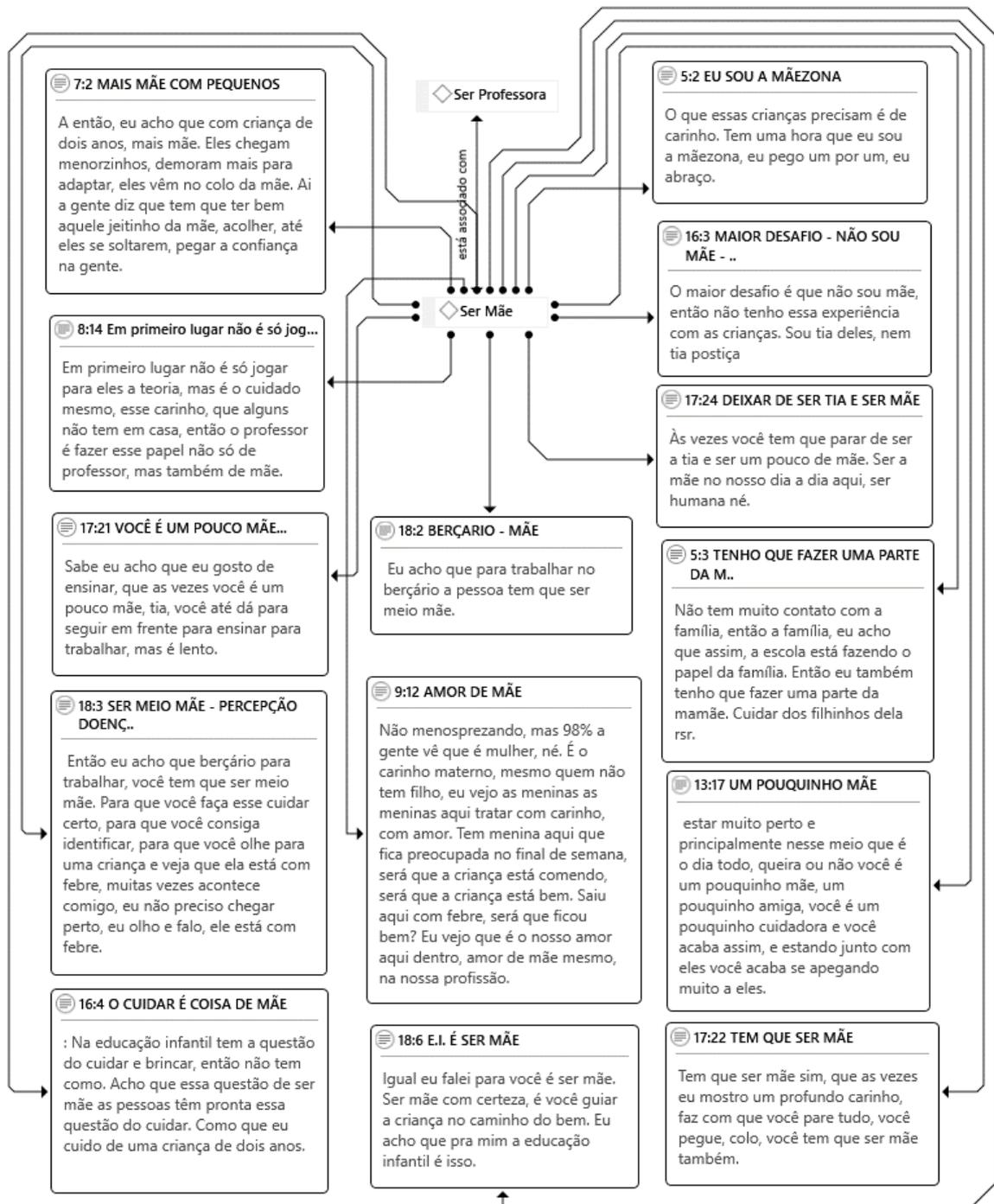
Nos recortes (Figura 2), são apresentados relatos de 2 sujeitos (Sujeito 12 e Sujeito 15), sendo possível perceber que elas alegam que Ser Professora na EI é uma missão, um dom, uma doação profissional, uma renovação de votos. A esse respeito sustentados em Alves e Barbosa (2011) é possível perceber que o papel atribuído às profissionais da EI está relacionado ao que se espera da mulher mãe-educadora que obteve essa qualificação ao nascer, pois trata-se de uma atribuição inerente a figura feminina e, portanto, inata. Como se a mulher se constituísse para essa função/missão desde o nascimento, pois trata-se de instinto materno.

Ainda por esse viés, as professoras atribuíram a função docente na EI ao ato de Ser Mãe. Destaca-se que, embora outras falas fizeram a mesma atribuição do que é Ser Professora, optou-se pelos discursos de seis professoras (sujeitos: 5, 7, 8, 9, 13, 16, 17 e 18).

As professoras nos discursos apontados na Figura 3 ascendem a concepção de que ser professora de criança é uma atribuição feminina, preferencialmente, relacionada aquelas mulheres que são mães. Fica evidente a não priorização e reconhecimento da necessidade do conhecimento profissional para o bom desempenho na carreira.

A relação do ser mãe com o ser professora perpassa diversos relatos, alguns deles colocam o cuidar como associado a este papel da mulher na sociedade. Uma docente pontua “[...] o **cuidado** mesmo, esse **carinho**, que alguns não tem em casa, então [...] é fazer esse papel, não só **de professor**, mas também de **mãe**” [8:14] (grifo nosso). Da mesma forma encontra-se em outro relato: “[...] a gente vê que é mulher, né. É o carinho materno [...] tratar com carinho, com amor [...] Eu vejo que é o nosso amor aqui dentro, amor de mãe mesmo, na nossa profissão” [9:12] (Figura 3). Esses posicionamentos relativos ao papel do cuidado na educação infantil, limitam tal concepção visto que, não parece ser necessário nenhum conhecimento mais aprofundado para garantir a atuação profissional nessa esfera.

Figura 3. Ser Mãe



Fonte: Elaborado pelos Autores a partir da fala dos sujeitos (auxílio – ATLAS.ti 8)

É nítida a associação feita pelas professoras entre o ser mãe com a prática profissional. Tal situação não deixa evidente a necessidade da formação inicial e continuada para o bom desempenho na carreira, uma vez que para a professora nascendo mulher, tendo características relacionadas ao feminino e a maternagem, já colocam a Educadora Infantil na condição de assumir tal função na sociedade.

Na Figura 3, portanto, é possível confirmar os relatos apresentados acima, como também outros que confirmam a relação estabelecida pelas docentes e que corroboram com a associação do ser professora com o ser mãe.

A formação profissional precária para atender crianças pequenas e compreender seu processo de formação humana, associado a condições históricas que determinam o exercício

da profissão, acabam obrigando as educadoras a lançarem mão de um saber historicamente produzido em suas práticas cotidianas de mulheres, mães e cuidadoras,. A elas têm sido delegadas, a muito tempo, as tarefas de educação e cuidado das crianças pequenas.

Esses posicionamentos sugerem a existência de RS relacionadas e identificadas com o cotidiano dessas profissionais, o que vem a contribuir na construção identitária docente. No discurso fica evidenciada a relação da prática com os aspectos daquilo que se entende como questões próprias do feminino, portanto a concepção do papel desempenhado pela mulher ganha relevância, e esses comportamentos são valorizados na prática, pelas professoras.

Vale ressaltar que a relação da profissão com o feminino é uma construção histórica e está diretamente relacionada com o lugar ocupado pelas mulheres na sociedade, bem como, tem estreita relação com a desvalorização profissional que enfrentam ao longo dos anos.

A carreira docente predominantemente exercida pelas mulheres carrega a desvalorização que também pesa sobre elas em todas as atividades profissionais. De forma mais contundente na carreira docente, sobretudo quando atua com crianças pequenas.

Considerações Finais

Acredita-se que este trabalho contribui no entendimento do sujeito docente na EI, pois a pesquisa favoreceu a interpretação de seus discursos, do que é Ser Professora, bem como dos comportamentos oriundos de sua prática profissional, à luz da teoria das RS, que corroboram a constituição identitária docente.

Na fundamentação teórica, na análise dos conteúdos levantados por meio da aplicação do questionário, ou das entrevistas, reconheceu-se as RS do “Ser Professor” e o modo como se formam e contribuem para a construção identitária dessa profissional. Os discursos apresentados apontaram a presença da ancoragem, já que o sujeito trouxe para si o que é sem sentido e estranho a sua concepção, trouxe a dificuldade inerente a prática profissional, o que não lhe era familiar, para o familiar. As profissionais relacionaram a atividade que pressupõe formação inicial e continuada com o cotidiano, relacionando a prática com aquilo que lhe é familiar – **Missão e Ser Mãe**, trouxeram o estranho para o que é mais próximo e aparentemente mais apropriado (MOSCOVICI, 2012).

Foi possível observar a objetivação pois os discursos permitiram perceber que os sujeitos trouxeram o que era subjetivo enquanto prática profissional, em algo concreto, o que proporciona aos integrantes do corpo docente a assimilação do conteúdo, pois as representações tornaram concretas as imagens e os objetos produzidos, proporcionando a união da concepção de não-familiaridade com a de realidade.

Por sua vez, sabe-se que a identidade é subjetiva e peculiar, forjada no social pela linguagem e comunicação e é constituída no grupo de professoras da EI. Muitos fatores favorecem a identificação dessas profissionais proporcionando a localização delas no tempo e no espaço profissional, fornecendo-lhes características que contribuem com a construção identitária docente. Proporcionando a constituição de uma identidade coletiva, que marca a classe profissional na qual se inserem.

Evidenciou-se que a constituição identitária do “ser professora” caracteriza-se na contradição entre aquilo que é peculiar ao sujeito e aquilo que é intrínseco a sua classe profissional. Essa identidade, que é única, ao mesmo tempo em que se dá no coletivo da profissão, traz ao sujeito possibilidades de defesa e de garantia estrutural para vivência em sociedade.

Por fim, reforça-se que as RS contribuem para o ser e fazer profissional, favorecendo a construção identitária, ao mesmo tempo em que contribui para o estabelecimento da identidade profissional, que é permeada e forjada no social, na convivência com outros professores e demais membros da comunidade escolar. Estamos falando aqui de alguém que é, porém muitas vezes não se sente professora na EI.

Referências

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. Identidade Profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. In: Associação Nacional de Política e Administração da Educação. São Paulo: **ANPAE**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0415.pdf>>. Acesso em: 05 de jul. 2017.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: Angotti, Maristela (org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiowZinopfKAhVKj5AKHQyOAT4QFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F15261%2Fconstituicao_federal_35ed.pdf%3Fsequence%3D9&usg=AFQjCNHs419NgvxcRGlpeUazMQ1Bntkddg&sig2=Ww8xm5U45HKqhJ53fAZytQ&bvm=bv.110151844,d.Y2I&cad=rja>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL.. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2017.

BRASIL. Lei Darcy ribeiro (1996). LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9. ed. – Brasília : **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2014. Disponível em: Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2335/LDB%209.ed..pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

CAMPOS, Maria M. Malta; GROSBaum, Marta W; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de Creche. VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. **Anais da ANPOCS**. Águas de São Pedro – SP, 1983. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5836&Itemid=374>. Acesso em: 12 jun. 2015.

CASTRO e SOUZA, Marina Pereira de. O Proinfantil e a Formação dos Agentes Auxiliares de Creche do Município do Rio de Janeiro. In: Associação Nacional De Pós-Graduação em Educação, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da ANPED...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais da educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1986. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, USP/Faculdade de Educação, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em Busca da Identidade das Profissionais de Educação Infantil**. s/d. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2015.

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

CORSINO, Patrícia. Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os Desafios da Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **“A gente é muita Coisa para uma Pessoa Só”: Desvendando Identidades de “Professoras” de Creches.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC MG, 2007. 124 f. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CotaTC_1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2017.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. A gente é muita Coisa para uma Pessoa Só: Desvendando Identidades de “Professoras” de Creches. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2007b. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação,** Vitória da Conquista, Ano II, nº 2, p. 105 – 114, 2004.

GOMES, Jodete Bayer. **Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua.** In: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 31, 2008, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação.** São Paulo: Ática, 2005.

MOREIRA, Alessandro Messias. **Representação social do “ser professor” e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté – UNITAU, 2012. Disponível em: <http://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2010/dissertacoes/Alessandro_Messias_Moreira.pdf>. Acesso em: 06 de jun. 2017.

MOREIRA, Alessandro Messias.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser Professor: representação social e construção identitária.** Curitiba – PR: Editora Appris, 2015.

_____; MOREIRA, Alessandro Messias. **Que profissional é esta?** Representações sociais do ser professora na educação infantil. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piraicaba – UNIMEP, 2017. 170 f.

MOSCOVICI; Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI; Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de.; et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, v 36; n 129. 2006.

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

SOUSA, Clarilza Prado de; BOAS, Lucia P. S. Villas. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 772-789, Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 mar. 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. 2000. n. 13, pp. 5-24. Disponível em: <http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2011.

Recebido em 20 de fevereiro de 2020.

Aceito em 26 de fevereiro de 2020.