

O QUE É SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA/CAJ/UFG

GUIMARÃES, Valéria Moreira de Freitas¹
LIMA, Rosely Ribeiro²

COMUNICAÇÃO ORAL - GT - PSICOLOGIA

RESUMO

Todos nós temos uma imagem sobre seres e objetos do mundo. Sobre isto, Moscovici (2007) nos informa que aquilo que concede a passagem da aparência à realidade é a própria característica de interpretação das pessoas que carrega alguma informação ou imagem dos seres e coisas que as cercam. Partindo desta afirmativa, a presente pesquisa teve como objetivos identificar e compreender as representações sociais das futuras profissionais da educação sobre o que é ser professor na educação infantil. A partir disto, refletimos de que forma o curso de Pedagogia colaborou para a construção destes entendimentos. Entendemos que esta projeção na futura profissão, entre outros fatores, também contribui para orientar as vindouras práticas docentes. Este trabalho pautou-se em duas áreas: Psicologia Social e Educação. Utilizando a técnica de Associação Livre de Palavras (ALP), se valendo do mote indutor, *ser professor na educação infantil*, foram recolhidos 810 vocábulos, solicitando cinco atributos de 164 sujeitos, num universo de 255 alunas matriculadas no curso Pedagogia/CAJ/UFG, ano 2010. Os dados foram processados no programa EVOC. Para analisar as evocações, optamos por fazer uma separação em categorias. Em comparação com outras pesquisas que tratam de estudos sobre as representações sociais acerca do professor de outros níveis de ensino, observa-se que o atributo *responsabilidade* é um termo comum em todas elas, entretanto, a palavra *paciência* é um vocábulo específico para a educação infantil. Observamos que este elemento estabelece ligação com a figura do aluno infante. Sabe-se hoje que a educação infantil é tão importante quanto qualquer outro estágio da vida escolar, que são envolvidos pelos aspectos cognitivo, físico, psicológico e social. Portanto, entendemos a educação infantil como alicerce fundamental para o desenvolvimento humano, como também, para a melhoria social de um povo.

Palavras-chave: Ser Professor. Educação Infantil. Representações Sociais.

OBJETIVOS, JUSTIFICATIVA DA PESQUISA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A presente pesquisa teve como objetivos identificar e compreender as possíveis representações sociais de alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), Campus Jataí (CAJ), acerca do que é ser professor na educação infantil. Esta investigação fez parte dos estudos junto à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Pedagogia (UFG/CAJ).

¹ Graduada em Pedagogia pela UFG/CAJ, aluna do Curso de Pós-graduação Gestão, Políticas e Financiamento da Educação da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí (UFG/CAJ). vmfguimaraes@gmail.com

² Professora Doutora do curso de Pedagogia da UFG/CAJ. roselyl@gmail.com

A educação infantil é importante quanto qualquer outro estágio da vida escolar, no desenvolvimento humano, na constituição do conhecimento, seja ele no aspecto cognitivo, físico, psicológico ou social. A investigação do tema *Ser professor na educação infantil*, sob a visão da futura pedagoga, torna-se relevante diante de uma profissão feita na e para a sociedade.

Entendemos que o atual profissional da educação é sujeito de um tempo que lhe exige formação, uma complexa competência, que esteja preparado, comprometido, envolvido e seja responsável. Da mesma forma, que tenha expressão política, seja engajado na causa democrática, capaz de instrumentalizar seu aluno, contribuindo para sua formação como sujeito social, considerando os movimentos históricos, a cultura, o saber coletivo e social. Portanto, é no Curso de Pedagogia que se inicia a formação deste profissional que irá lidar diretamente com a educação, exigindo dele um conhecimento extenso e de qualidade, um estar sempre em formação, adequando-se às transformações sociais.

Perante essas definições e para nortear nossos trabalhos, refletimos acerca da necessidade de buscar fundamentos teóricos e conceituais em duas áreas do conhecimento científico: a) Psicologia Social, com as contribuições de Moscovici (2007) e Jodelet (2001) sobre constructos teóricos advindos da Teoria das Representações Sociais; Abric (1998, 2003) e Sá (2002) sobre a Teoria do Núcleo Central; b) Educação, utilizando algumas produções de Moysés (1994), André, Abdalla e Junckes (2008) acerca da relação entre Educação e representações sociais; Ariès (1981), Corrêa (2002) e Angotti (2008) sobre o conceito de infância; e finalmente, buscamos os entendimentos de Tardif (2002), Oliveira-Formosinho (2005), Sacristán (1995), Kramer (2000), para discutir a formação de professores.

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2007) parte do entendimento de que os conceitos que nós seres humanos elaboramos para os objetos e os sujeitos não são lineares, eles possuem uma forma regulável e dinâmica, conforme o conhecimento já adquirido, a época em que se vive, o que se sabe sobre determinado assunto, pessoa ou objeto.

Quando temos um conceito de algum objeto ou alguém, o temos porque em algum momento recebemos informações, atitudes, opiniões, etc, sobre tal objeto ou ser. E, quanto menos pensamos nas representações, maior se torna sua influência. Compreendê-la enquanto ações que ela emprega nas atitudes, nos pensamentos, enfim, em nosso olhar sobre os objetos e os seres, permite a reflexão, a mudança das práticas.

Jordelet (2001), colaboradora direta de Moscovici discrimina elementos e relações encontrados em representações: é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); relação de simbolização e de interpretação; uma modelização do objeto diretamente

legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais. Desta maneira, é um ajustamento prático do sujeito ao seu meio.

A partir desses fundamentos, intencionamos localizar elementos consensuais das representações sociais nos dizeres das alunas de Pedagogia sobre o que é ser professor na educação infantil. Para favorecer esta busca, nos valem da Teoria do Núcleo Central de Abric (2003), que contribuiu para o nosso entendimento da estrutura das representações sociais, a relação entre elementos consensuais e individualizados, o que é nuclear ou periférico para o grupo entrevistado.

Conforme Abric (2003), as representações sociais apresentam duas características de aparências contraditórias: a) são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; b) são consensuais e também estão marcadas por diferenças interindividuais. Abric (2003) propôs que estas características contraditórias são complementares entre si e constituem a própria estruturação das representações sociais e de seu modo de funcionamento. Deste modo, as representações sociais são regidas por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico e complementar entre si.

Quando as representações sociais estão no mundo consensual, definindo a homogeneidade do grupo, elas estão localizadas no sistema central, denominado de Núcleo Central. Neste sistema, as representações são mais estáveis, rígidas, resistentes à mudança e pouco sensíveis ao contexto imediato. Agora, quando permitem a integração das experiências e histórias individuais, elas se localizam no sistema periférico, suportando a heterogeneidade do grupo, sendo flexíveis, evolutivas e sensíveis ao contexto imediato.

Abric procurou dar conta dessas aparentes contradições das características das representações sociais propondo a Teoria do Núcleo Central. Nela, segundo Sá (2002), uma determinada representação social sobre algum objeto da realidade é uma entidade unitária regida por um sistema interno duplo, o sistema central e o sistema periférico, em que cada um deles apresenta um papel específico, mas complementar ao outro. Deste modo, segundo Abric (1998), para definir uma representação social é preciso identificar os elementos centrais que a constituem, fornecem sua significação e estabelecem as relações que unem entre si elementos do conteúdo da representação e, assim, regem sua evolução e transformação.

A partir dessas afirmativas, compreendemos a representação social como sendo um fenômeno que ocorre no convívio social, é um sistema complexo, que envolve características internas e externas do sujeito.

Moysés (1994) relacionando as práticas educativas com a Teoria das Representações Sociais procura assinalar aspectos positivos na atuação dos professores, partindo de pesquisas

onde encontra algumas respostas a suas perguntas, em que reflete sobre a atuação dos professores frente às representações sociais dos mesmos.

As autoras André, Abdalla e Junckes (2008), por meio do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade na Área de Educação/CIERS, numa pesquisa interinstitucional, abrangendo três universidades brasileiras, publicaram dados de uma pesquisa com alunos de licenciatura sobre a profissionalidade docente, identificando elementos que constituem as representações sociais dos estudantes.

Como resultados parciais apresentaram que para os estudantes dos cursos de licenciatura a visão docente ancora-se na afetividade, no assistencialismo e também em uma interpretação ideológica. Em seus atributos, percebem um conflito entre a formação docente e desvalorização docente.

Para André, Abdalla e Junckes (2008, p. 161) “[...] os estudantes ao depararem com a realidade das escolas, podem mobilizar atitudes pessimistas em relação à profissão escolhida, o que pode afetar, sobremaneira, sua auto-estima e atitudes.” O que para as autoras justificaria a falta de motivação e de atitude diante das dificuldades encontradas no campo educacional.

Igualmente a autora Moysés (2007), em suas pesquisas, possibilita reflexões sobre o professor e suas representações, defendendo que para uma análise qualitativa, além dos aspectos voltados para o cotidiano do professor em sala de aula, é relevante a compreensão das representações sociais do mesmo a respeito de sua própria prática.

Além desses importantes resultados de pesquisa, acrescentamos nossas preocupações acerca do conceito de infância na sociedade, especialmente na escola, como ela é caracterizada, como é vista e percebida. Em cada época a infância é vista de uma forma, com características e percepções recorrentes ao tempo em que se vive. A partir dos estudos, das reflexões de Ariès em sua obra *A história Social da Criança e da Família*, publicada em 1981, a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, como um adulto em miniatura.

Pesquisadores têm se desdobrado para compreender a subjetividade do ser criança em defesa do direito de viver esta infância. Uma crescente discussão acadêmica a partir do fim da década de 70 vem criticando severamente o papel assistencialista das instituições. A luta pela desmistificação entre o cuidar e o educar continua forte no meio acadêmico. (CORRÊA, 2002, p. 17). A cultura da compensação e do assistencial tem impedido o desenvolvimento da educação democrática. Cuidar não é um ponto negativo, mas a educação infantil não se restringe a esse cuidar, a criança precisa de cuidados e educação. Deste modo, o ambiente da

creche se torna importante, pois é neste ambiente que acontecerá o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança, a construção de consciências.

Angotti (2008) aponta elementos para a reflexão sobre a educação infantil: para quê, para quem, e por quê? Tais questionamentos, segundo a autora, podem trazer um novo significado ao trabalho com crianças, uma maior visibilidade e clareza para que a sociedade possa rever seu entendimento.

Inserir a criança no mundo do conhecimento, permitir a ela condição de ser e estar no mundo sem perder sua natureza, a magia, a fantasia, propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo, sendo tudo isto a tarefa da educação. Completa Angotti (2008, p.26), o *para quê* da Educação Infantil precisa estar ligado na significação de que novos tempos podem ser pensados para a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de pessoas mais completas, “[...] uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância.”

Sobre o *para quem*, Angotti (2008) diz que é necessário pensar no ser humano, para superar uma sociedade patologicamente comprometida com a ganância, com a miséria e com a ausência de concepções sobre o Outro.

Segundo Angotti (2008), analisar o *por quê* é reconhecer os direitos instituídos na proclamação da Carta Constitucional do Brasil. É não aceitar que a educação infantil seja limitada ao cuidar, à assistência, tampouco pensar que alimentação, higiene, o trabalho da coordenação motora e a preparação para a alfabetização, no sentido estrito da leitura, sejam o trabalho principal. Pelo contrário, é preciso reivindicar o educar e fortalecer as conquistas já existentes.

Kramer (2000) apresenta sua preocupação com a qualidade da formação, da profissionalização docente, reconhece que igualmente ao respeito exigido para a criança, o profissional da educação deverá desfrutar da mesma atenção. Que sua formação seja coerente, capaz de fazê-lo (re) conhecer em si a docência, com dignidade de trabalho, salário justo, tempo de serviço adequado, com oportunidade de formação continuada, de condições dignas de vida respaldada por uma política cultural sólida e consistente.

Por que tentamos compreender o que é ser professor? Segundo Tardif (2002, p. 228), essa busca reside no fato de que é “[...] sobre os ombros dele que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”. A compreensão do que é ser professor, ajudará a entendermos a subjetividade da profissão. Portanto, a complexidade do ser humano não permitiria a nós estabelecermos dados prontos e acabados sobre qualquer tipo de conduta. Tardif (2002, p. 60), afirma que “[...] os saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos

professores, currículo e socialização escolar..., cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.)”.

Ao escolher as formas de ensino o professor está evidenciando suas perspectivas, sua ideologia, declarando as representações a respeito dos alunos. Estabelecem como prática suas experiências, suas atividades cotidianas, os saberes do senso comum, das competências sociais, baseados na linguagem natural. Desta forma, evidencia-se a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a educação do educador; o ato de educar-se é complexo, é fundamental que o movimento de profissionalização seja a ressignificação da profissionalidade docente.

Pensar a atividade docente ou a profissionalização docente requer buscar compreender o dia-a-dia, bem assim os embates, as especificidades do que chamamos educação e a partir desta compreensão embasar as normatizações, os planejamentos. Para entendermos o novo precisamos (re) conhecer o velho como ponto de partida, a compreensão da cultura profissional que envolve o professor.

O tratamento, as discussões, a reflexão, a ressignificação da profissionalização docente, requer dos próprios atores uma postura de cooperação, de compromisso e envolvimento. Pensar o ser professor a partir do professor, tomar para si o controle sobre a profissão a qual se dedica. É necessário não permitir que a ambiguidade docente tome o que é seu, vestir-se com sua pele. Pois, segundo Sacristán (1995, p. 68) “[...] os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação”.

O desenvolvimento do profissional da educação infantil constrói-se ancorado em vários pontos de partida: o reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes, das interações e da comunicação entre contextos profissionalizantes, o apoio aos professores nos momentos de transição, do alargamento do seu âmbito ecológico, etc. (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2005).

Finalmente, uma pesquisa que busca localizar e compreender tais elementos que estruturam as representações sociais de professoras em formação inicial sobre sua futura profissão apresenta grande importância para estabelecermos uma reflexão paralela acerca dos possíveis indícios de influência que o curso de Pedagogia exerce nestas representações sociais que são construídas antes e para além de uma formação acadêmica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Os dados da pesquisa foram levantados junto à comunidade acadêmica discente do Curso de Pedagogia da UFG/CAJ, no ano de 2010, lembrando que o curso é semestral. Do total de 255 alunos, obtivemos uma amostra de 164 sujeitos, pela disponibilidade de participação. No momento previsto para a coleta de dados contemplou os seguintes períodos: 2º, 4º, 6º e 8º. Apenas tivemos uma colaboração por parte de aluno do sexo masculino, portanto, definimos chamar o grupo de alunas.

Para o recolhimento dos dados utilizamos a técnica de Associação Livre de Palavras (ALP). Segundo Santos e Almeida (2005), esta técnica consiste em:

[...] apresentar a um sujeito (alguém que representa algo), uma palavra, frase ou expressão (algo que está sendo apresentado por alguém), que funcionará como um termo indutor, correspondendo ao objeto de representação que está sendo investigado. A partir de palavras, frases ou expressões que lhe vierem à mente (palavras induzidas, designando os elementos da representação). [...] Do cruzamento de três indicadores – palavras mais frequentes; palavras mais prontamente evocadas, palavras indicadas pelos sujeitos como sendo as mais importantes para designar o objeto da representação – é possível identificar os prováveis elementos centrais e periféricos da representação social. (SANTOS, ALMEIDA, 2005, p. 152).

O termo indutor foi definido pela expressão: *Ser professor na educação infantil*. Este termo conduziu as evocações das alunas do curso de Pedagogia. Num primeiro momento elas registraram 5 palavras que vieram prontamente à mente, ao pensar nesse *ser professor na educação infantil*, em seguida foi pedido a elas que colocassem em ordem de importância estas palavras.

Foram recolhidos 810 vocábulos, solicitando cinco atributos de 164 sujeitos. Deste total, obteve-se 264 palavras diferentes. Os dados foram processados no programa *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations* (EVOC – versão 2003). Este programa organizou as palavras, por ordem de frequência (F), por ordem média de evocação (OME) e por ordem média de hierarquização (OMI). Gerando dois quadrantes com elementos estruturais. Além dessas definições, fizemos uso de perguntas que nos forneceu alguns dados censitários do grupo contatado.

A combinação entre critérios estatísticos e a Teoria do Núcleo Central, proposta por Abric, possibilita a compreensão da estrutura da representação social; que apresenta uma forma gráfica por meio da distribuição das palavras evocadas pelos quadrantes de um quadro de quatro casas, “[...] cada um dos quais comportando, em termos aproximativos, uma interpretação teórica distinta”. (SÁ et al, 2009, p. 163). Vejamos a próxima ilustração:

OME ou OMI	< média	≥ média
F	NÚCLEO CENTRAL	PRIMEIRA PERIFERIA
≥ média	Palavras com frequência (F) igual ou acima da média e com Ordem Média de Evocação (OME) ou Ordem Média de Hierarquização (OMI) abaixo da média	Palavras com F igual ou acima da média e com OME ou OMI igual ou acima da média
< média	ZONA DE CONTRASTE	SEGUNDA PERIFERIA
	Palavras com F abaixo da média e com OME ou OMI abaixo da média	Palavras com F abaixo da média e com OME ou OMI igual ou acima da média

Ilustração 1 Esquema do quadro de quatro casas dos elementos estruturais das representações sociais

Fonte: Adaptação da proposta de Abric (2003, 2005, p. 64 apud PÉCORRA, 2007, p. 163).

Após processamento, as palavras posicionadas no quadrante superior esquerdo apresentam frequência de evocação mais elevada e de menor ordem média de evocação ou de importância. É o quadro que fornece a composição mais provável do Núcleo Central de uma representação social.

As palavras situadas nos demais quadrantes correspondem ao sistema periférico de uma representação social, mesmo que se possam fazer distinção entre elas com base no seu grau de proximidade em relação ao sistema central. Desta maneira, as palavras situadas no quadrante superior direito, com alta frequência e maior ordem de evocação ou de importância, compõem a Primeira Periferia. As palavras do quadrante inferior direito, pouco frequentes e pouco importantes ou que foram evocadas em últimas posições, fazem parte da Segunda Periferia. As palavras posicionadas no quadrante inferior esquerdo, que são pouco frequentes, mas consideradas importantes ou que foram evocadas nas primeiras posições, formam a Zona de Contraste. Este quadrante “[...] indica a existência de subgrupos que sustentam uma representação distinta daquela da maioria do grupo, ou mesmo que esteja em curso um processo de transformação da representação”. (SÁ et al, 2009, p. 163).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para este trabalho, escolhemos apresentar os dados advindos dos motes espontâneos (OME), em que as evocações não passaram por organizações por ordem de importância após reflexões dos sujeitos, estes poderão ser vistos no trabalho monográfico da pesquisa.

Para as alunas do Curso de Pedagogia/UFG/CAJ, ser professor na educação infantil é:

OME	<3,00			≥3,00		
F	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME
≥18	responsabilidade	31	1,871	dedicação	46	3,000
	paciência	29	2,793	amor	42	3,381
				educação	18	3,222
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	ATRIBUTOS	F	OME	ATRIBUTOS	F	OME
<18	bom	16	2,588	compromisso	15	3,267
	difícil	14	1,667	gostar	15	3,267
	criativo	14	2,857	carinho	13	3,538
	conhecimento	13	2,643	respeito	13	3,769
	cansativo	13	2,615	gratificante	12	3,000
	ensinar	12	2,250	profissional	11	3,091
	prazer	12	2,917	aprender	10	3,200

Ilustração 2- Elementos estruturais das representações sociais de alunas do curso de Pedagogia acerca do *Ser professor na educação infantil*

Segundo Abric (1998), para localizar uma possível representação social é necessário identificar os elementos centrais que a constituem, algo já fornecido em nossa pesquisa via processamento de dados. Podemos observar na Ilustração 2 que os elementos centrais são *responsabilidade* e *paciência*. Atributos vinculados às características pessoais do professor.

Além disto, precisamos estabelecer relações que unem os elementos centrais aos elementos do conteúdo da representação, que também foram observados na organização de dados gerada pelo EVOC. Na Ilustração 2 a denominada Primeira Periferia apresentou os termos *dedicação*, *amor* e *educação*. Além de elementos característicos do profissional professor, apareceram elementos que mostram a necessidade de afetividade e de pensar a profissão em termos amplos vinculados ao sistema educativo.

O quadrante denominado Zona de Contraste recebeu os elementos *bom*, *difícil*, *criativo*, *conhecimento*, *cansativo*, *ensinar* e *prazer*. Este quadrante recebeu uma quantidade maior de elementos contraditórios, por exemplo, ser professor na educação infantil é *difícil* e *cansativo*, por outro lado, é *bom* e gera *prazer*.

Finalmente, na Segunda Periferia, encontramos os elementos *compromisso*, *gostar*, *carinho*, *respeito*, *gratificante*, *profissional* e *aprender*. Este quadrante aponta os elementos mais ligados à prática do sujeito, podemos observar que apareceram atributos de sentidos positivos e de descrições pouco específicas da prática profissional.

Além dessa organização e análise de dados, escolhemos criar categorias para entender um pouco mais a relação entre os elementos na estrutura das representações sociais. Para tanto, as palavras da Ilustração 2, que apresentaram sentidos semelhantes, foram unidas formando categorias. Elas receberam as denominações: *Afetividade*, *Características Pessoais do Profissional*, *Formação Acadêmica* e *Mal-estar*. A partir desta nova disposição de dados, construímos as seguintes análises:

AFETIVIDADE

Identificamos a *afetividade*, nas seguintes palavras coletadas: *amor, prazer, gostar, carinho e gratificante*.

As autoras Borba e Spazziani (2007, p.3) ressaltam o valor da *afetividade* na educação infantil para o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Para esta relação, as autoras partiram das ideias de Wallon (1979), de Vygotsky (2000) e de Paulo Freire (1996). Com as suas contribuições, entendemos que a capacidade de se emocionar, de ter carinho e ter afeição faz parte de uma das dimensões que constituem o ser humano. Sentimos bem quando a expressão de *afetividade* esta nas atitudes daqueles que convivem conosco, a troca de afetividade gera uma estabilidade emocional, uma confiança, um sentir-se bem; o que promove uma troca positiva de aprendizagem.

Sugerimos nesta categoria, a relação social do professor com seu aluno, o que se espera desta relação, afirmando a relação afetiva. Conforme Bujes (2001, p.18), “[...] a responsabilidade pela criança é cheia de conflitos, ela envolve protegê-la do mundo, cuidar para que ela não sucumba aos perigos [...]”. Esta imagem de proteção, resguardar o infante dos perigos do mundo, tem alimentado representações sociais de superproteção e maternagem. Os dados censitários nos mostram que o maior número de sujeitos participantes da pesquisa são mulheres (apenas um aluno do sexo masculino). Por certo, cuidar com amor, carinho, dando a sensação de prazer, gostar do que faz é gratificante, como também é um perfil necessário para a atividade docente. Todavia, refletimos que só esta dimensão não é suficiente ao que se pretende com educação infantil institucionalizada.

Analisamos que esses elementos que apresentam a necessidade de afetividade na profissão de professor apresentam possíveis indícios de representações sociais que foram constituídas historicamente acerca do cuidar na educação infantil. O que leva-nos a pensar sobre o tipo de educação para a infância que queremos, seria exclusivamente cuidar? Angotti (2008, p. 19) discute: “[...] já deve ter ficado no passado o conceito e as práticas de depositar as crianças em creches para que seus pais possam trabalhar sossegados [...] O período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano [...]”. Portanto, entendemos que o educar e o cuidar não são práticas isoladas, devemos educar cuidando e cuidar educando.

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFISSIONAL

Para a formação desta categoria, unimos as seguintes evocações: *responsabilidade, paciência, dedicação, compromisso, respeito, conhecimento e criativo*. Sugerimos que todas elas tratam do perfil ideal do profissional professor.

Para Sacristán (1995), existe um conjunto de práticas, conhecimentos, destrezas, atitudes, informações e valores que caracterizam o que é específico da prática docente. Pensando na complexidade destes elementos, o autor diz “[...] a definição exata do conceito de profissionalidade no caso de professores não é fácil”. (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Desta forma, justifica-se a importância da contextualização histórica e cultural deste sujeito professor.

Fazendo uma análise comparativa entre os dados coletados na pesquisa advindos das contribuições de alunas que já tiveram e têm experiências como professoras e os dados apresentados por discentes que ainda não tinham experiências profissionais na área, identificamos que o que é mais específico no grupo de alunas com experiência docente é a palavra *responsabilidade*. O outro grupo sem experiência não apresentou nenhuma especificidade. Confrontando os dados por período (ano do curso de Pedagogia), também não identificamos especificidades. Comparando os dados por docência na educação infantil, outrossim, não localizamos especificidades.

Entendemos a palavra *responsabilidade*, como “[...] tarefa/ação, pela qual alguém é responsável” (FERREIRA, 2004, p. 703). Poderíamos dizer que, para as acadêmicas que apresentam experiência docente a profissão de professor exige o perfil responsável do profissional.

Conforme Oliveira-Formozinho (2005, p. 159), “O sentido de responsabilidade da educadora perante a criança vulnerável (Katz e Goffin, 1990) é sinal de empenhamento e tomada de consciência da dimensão moral da profissão [...]”. A *responsabilidade* estaria ligada assim diretamente a composição do profissional, sendo parte fundamental na constituição do mesmo.

Na investigação das pesquisadoras, André, Abdalla e Junckes (2008), junto aos dados de pesquisa com alunos de licenciatura sobre a profissionalidade docente, também apareceram as evocações: *responsabilidade, respeito e dedicação*. A leitura que se fez é de que estas estão voltadas a “[...] aprendizagem do aluno, mas pouco se referem à importância do coletivo, a necessidade de domínio de conhecimentos específicos e de controle da própria profissão, como se tudo dependesse da vontade individual”. (ANDRÉ, ABDALLA, JUNCKES, 2008, p.157). Para os sujeitos desta pesquisa, a possível representação social nos pareceu contendo a mesma configuração.

A palavra *paciência* foi evocada pelo grupo de alunas que ainda não tinham experiência de sala de aula na oportunidade do estágio supervisionado, oferecido pelo curso de Pedagogia. Perguntamos: por que a aluna sem experiência da prática professoral pensa que para ser professor na educação infantil é necessário ter *paciência*? Segundo Ferreira (2004, p. 601), *paciência* significa “[...] à qualidade de quem sabe esperar, é uma virtude que consiste em suportar dores, infortúnios, etc”. Mas, por que um professor de educação infantil precisaria ter a qualidade de saber esperar, de suportar infortúnios? Seria a *paciência* necessária a docência? Seria um atributo positivo ou negativo?

Analisamos que o atributo *paciência* está vinculado aos entendimentos e experiências que as alunas apresentam previamente antes de chegar à universidade, sendo estes adquiridos historicamente, não sendo uma característica totalmente positiva, pois também carrega sentido negativo.

Além disso, a evocação *paciência* está vinculada ao ser criança, ou mesmo aos acontecimentos que envolvam a prática do professor na educação infantil, os inesperados, as relações pessoais, as ordens administrativas, questões particulares, enfim, uma série de acontecimentos que não podem ser previstos, por isto, justificaria dizer que com *paciência*, no sentido de calma, tolerância, o professor poderá resolver os infortúnios com eficácia.

As demais evocações, *dedicação*, *compromisso*, *respeito*, *conhecimento* e *criativo* são também entendidos como características pessoais do profissional. Aquele que possui estes predicativos, aos olhos das acadêmicas, tem a qualidade que se espera de um docente para a educação infantil. Além disto, poderíamos pensar sobre estas evocações a partir das próprias experiências vividas pelas futuras docentes.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

As palavras que formaram esta categoria foram: *educação*, *ensinar*, *profissional* e *aprender*. Após a formação deste grupo de palavras questionamos: as alunas responderam ao mote indutor como alunas ou como futuras profissionais da educação? Para Tardif (2002, p. 68) “O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.”

Além disso, para Moscovici (2007, p. 108) “Nossas representações de nossos corpos, de nossas relações com outras pessoas, da justiça, do mundo, etc. se desenvolvem da infância a maturidade”. Desta forma, refletimos que a formação acadêmica não poderia por nós ser

definida somente no ambiente científico da universidade, seria o que Moscovici (2007) defende em sua teoria, a consideração tanto do conhecimento comum, quanto do científico.

Nos cursos de graduação poucos são os discentes que têm experiência (prática pedagógica) de sala de aula, experiência junto ao aluno. Poderíamos assim refletir sob o olhar de Tardif (2002) que o discente do curso de Pedagogia, na sua maioria, vê o aluno como ele mesmo, ou melhor, o aluno da educação infantil seria sua própria imagem enquanto fora aluno da educação infantil.

O que a formação acadêmica faz por este profissional em formação é afirmar ou provocar uma nova elaboração de suas representações sociais partindo das imagens já estabelecidas, ancoradas em experiências vividas para uma objetivação da futura profissão e, no decorrer do curso, estas imagens podem sofrer modificações.

Na Ilustração 2, observamos que a evocação *educação* está presente na Primeira Periferia, mais próxima em converter-se em Núcleo Central, com a possibilidade de figurar-se enquanto nuclear para o grupo, as alunas tomando para si a representação social de importância da *educação*. Também verificamos que a palavra *educação* foi evocada pelo grupo de alunas do 8º período do curso de Pedagogia, grupo este que passou pela experiência de estágio, como também foi evocada pelas alunas que já estão atuando como professoras. Partindo disto, identificamos a influência do conhecimento adquirido no curso e em experiência de docência, ou seja, uma aquisição de elementos representacionais advindos da formação acadêmica e prática da profissão. Análises similares também foram verificadas junto aos atributos: *ensinar, profissional e aprender*.

MAL-ESTAR

Finalizando, na categoria denominada *Mal-estar*, foram pensadas as palavras evocadas: *paciência, difícil e cansativo*. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 12-13), o *mal-estar* docente é um dos desafios da Educação e ele exerce influência na complexidade de fatores que cercam esta profissão:

Vários fatores interagem na composição dos desafios à formação de professores, cuja análise revela a complexidade da questão. De um lado, temos a expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social, [...]. De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais que atingem os diversos âmbitos da atividade humana e penetram os muros da escola, pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna. A complexidade avoluma-se em decorrência dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, ou mesmo subjetivos relacionados a esses fatores, e também em razão da

diversidade de interpretações e respostas que a análise suscita. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 12-13).

Refletimos que essas questões corroboram para um possível *mal-estar* docente. Ressaltamos como possibilidade a falta de conhecimento e de preparação adequada para o exercício da profissão como contribuinte para o processo de estranhamento de profissionais e futuros profissionais.

O contexto atual é complexo e desafiador, exige cada vez mais do profissional em atuação/formação. As condições de trabalho na sua maioria são precárias, a remuneração não condiz com a carga horária de serviços prestados. Emocionalmente observa-se que os docentes estão cada vez mais abatidos. O aluno está disperso, a participação da família é mínima. O governo cria estatutos, normas, leis, currículos, sem a participação do professor. Enfim, as dificuldades são variadas. Portanto, resta ao docente se adequar aos moldes estabelecidos e produzir segundo as exigências do mercado, do Estado, da família.

Curiosamente, estas evocações apareceram principalmente junto aos grupos de alunas do 2º, 4º e 6º período do curso de Pedagogia. O grupo de alunas do 8º período (38 pessoas) evocou a palavra *paciência* apenas três vezes, *difícil* por duas vezes e *cansativo* em três vezes. Em contrapartida, este mesmo grupo (8º período) evocou as palavras *frustração*, *desvalorização* e *sofrimento*. Ressaltamos que estas evocações não aparecem na Ilustração 2 por receberem frequência menor que 10, critério estabelecido previamente como ponto de corte para o processamento dos dados.

Entendemos que foi significativo refletir sobre as imagens específicas do grupo de alunas do 8º período em comparação aos outros, pois foi um grupo que passou por todas as etapas de estágio-supervisionado, refletiram sobre os aspectos sociais, psicológicos, culturais, históricos, físicos, políticos, e demais áreas do conhecimento a que se dedica a Pedagogia, por se tratar da etapa final do curso.

Portanto, comparando os dados específicos de cada período do curso de Pedagogia (2º, 4º, 6º e 8º), analisamos que a formação acadêmica ao longo dos períodos exerce importante influência nas representações sociais destas alunas.

A partir dessas comparações, analisamos que possivelmente o *mal-estar* no evocar das alunas do 8º período tornou-se mais íntimo, se assim podemos referir, no sentido pessoal, pois apresentaram uma caracterização de sentimentos experimentados na prática pedagógica.

A palavra *paciência* foi vinculada tanto na categoria *características pessoais do profissional*, quanto na categoria *Mal-estar*. Avaliamos que este atributo pode ser considerado a partir do sentido de calma, tranquilidade, meiguice, ternura, vocação, enquanto

característica pessoal do profissional, como também, pode nos dizer sobre a tolerância para suportar os infortúnios do dia a dia, algo que gera mal-estar.

Partindo da informação de que a palavra *paciência* foi evocada com maior frequência nos grupos dos primeiros períodos, a nossa principal hipótese é de que ela esteja vinculada às representações sociais adquiridas socialmente, antes da formação acadêmica das alunas.

Além disso, observamos que esta futura professora avalia a prática docente como *difícil* já no início de sua formação, as exigências estruturais da atualidade forçam para uma formação de um profissional preparado para lidar com o dinamismo do dia a dia de sala de aula, a Educação mostra-se cada vez mais a sua imprevisibilidade.

Todo esse movimento causa estranheza e *dificuldades* práticas. Vê-se um tempo de transformação e de uma quantidade grande de informações (mídias). Hoje a criança chega à escola com um grande aditivo de informações, ela está suscetível há várias informações e de múltiplos gêneros. Este profissional precisa estar preparado para atender as demandas do mundo globalizado.

E por fim, quando refletimos sobre o atributo evocado *cansativo*, observamos uma possibilidade coerente com a análise sobre a dificuldade referida acima, se o sujeito acredita que há dificuldades na prática educativa, logo a ação do profissional se torna *cansativa*, no sentido de estranheza, algo que fadiga, importuna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo identificar e compreender as possíveis representações sociais das alunas do curso de Pedagogia/UFG/CAJ acerca do que é ser professor na educação infantil. Inquietações surgidas após a experiência do estágio-supervisionado, da observação-participativa, das observações de práticas pedagógicas instauradas nas instituições de educação infantil e de tomar como referência os estudos do curso de Pedagogia.

Da aparência à realidade: o que é ser professor na educação infantil? Consideramos a reflexão pertinente à construção de uma Pedagogia significativa, por entendermos que quando os sujeitos se apropriam de ideias, atitudes, informações e imagens, eles constroem representações sociais e tomam para si posições em sua convivência com os demais. Quando o que é aparente se torna realidade eles têm possibilidades de interferência expressiva.

Embora o tempo de pesquisa fora pequeno, alguns apontamentos foram identificados. As possíveis imagens construídas pelas alunas estão ligadas ao professor da educação infantil que apresenta a função de cuidar das crianças.

Observamos que as alunas ancoram suas representações sociais nas categorias: *Afetividade, Perfil do Profissional, Formação Acadêmica e Mal-estar*. Estas relações justificam-se de alguma forma na história da educação infantil no Brasil e na jornada acadêmica ou na prática pedagógica escolar das discentes.

Para a efetivação de uma Pedagogia libertadora é preciso fomentar a compreensão epistemológica dos termos e conceitos apreendidos ao logo da formação. Construir, reconstruir paradigmas, olhar diferente, com consciência histórica, pensando no presente, como também, no futuro, como consequência de um presente organizado.

Ser professor na educação infantil é olhar para a criança e vê-la como ela é e não como queremos que ela seja. Que possibilite a criança seu desenvolvimento físico, cognitivo e moral, que ela seja agente de sua história. Que lhe seja permitido sonhar, brincar, contar e ouvir histórias, partilhar conhecimentos socialmente constituídos. Partindo desta preocupação, identificamos que a palavra *criança* não foi processada no EVOC junto aos dados mais frequentes e prontamente evocados. Inferimos que, em termos mais espontâneos e frequentes, para as alunas ser professor na educação infantil não traz à mente elemento que representa o conceito de *criança*, mas trazem a imagem de um profissional com *responsabilidade e paciência* para que possa fomentar adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. Sugerimos uma imagem de si (futura profissional), não do Outro (a criança).

Sendo dessa maneira evidente a importância de pensarmos e executarmos uma educação de significados, que faça parte direta ou indiretamente na constituição de uma educação para a infância. Observamos que o curso de Pedagogia deverá continuar com os seus esforços no sentido de fomentar entendimentos sobre a formação profissional em seus diversos aspectos, especialmente, para a formação do Outro (a criança).

Refletimos que relacionar, observar e refletir teoria mais experiência prática possibilitará uma Pedagogia transformadora, libertadora, significativa na formação de um profissional mais competente, e este profissional com possibilidades de formar crianças em desenvolvimento constante e dinâmico para o estabelecimento enquanto cidadãos autônomos, conscientes e participativos, em busca de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M. C. S et al (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003, p. 37-57.

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C.(Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-46.

ANDRÉ, Marli E. D. A; ABDALLA, Maria de Fátima B.; JUNCKES, Rosane S. Representações sociais de futuros professores sobre profissionalidade docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. (org.). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 149-162.

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** 2 ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 15-32.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. -. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981, c1973. 279 p.

BORBA, Valdinéa R. S.; SPAZZIANI, M. L. **Afetividade no contexto da Educação Infantil**. In: 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf>. Acessado em 23 nov 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (org.). **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

CORRÊA, Bianca Cristina. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa, (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional; v. 2). p. 13-31.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. ver. Atualiz. – Curitiba: Positivo, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

JODELET, Denise. (org.). **As representações sociais**. Tradução, Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.17-44.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores DF, Brasília, p. 45-49, 2000. Disponível em: <http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista7-mat8.pdf>. Acessado em 10 out. 2010. p. 3-4.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 29-109.

MOYSÉS, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-167.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 189 p.

SÁ, C. P. et al. A memória histórica do regime militar ao longo de três gerações no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 159-171, abr./jun. 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (orgs.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p.63-92.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria da representação social**. – Ed. Universitária da UFPE, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Escola e currículo**. Curitiba: IESDE, 2006

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.