

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Linha de Pesquisa: História da Educação, Práticas Sócio
Educativas e Usos da Linguagem**

ANA MARIA CUNHA DE AGUIAR

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES CURSISTAS DO PROINFANTIL DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO NORTE SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

**NATAL
2013**

ANA MARIA CUNHA DE AGUIAR

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES CURSISTAS DO PROINFANTIL DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO NORTE SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho.

NATAL

2013

ANA MARIA CUNHA DE AGUIAR

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS
PROFESSORES CURSISTAS DO PROINFANTIL DO ESTADO DO RIO GRANDE
DO NORTE TEM SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação da
Universidade Federal do Rio Grande do
Norte, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em
Educação.

Aprovado em: ____/____/2013

BANCA EXAMINADORA

PROF^a. DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA DE CARVALHO - UFRN - ORIENTADORA
Presidente

PROF^a. DRA. IVONE GARCIA BARBOSA – UFG
Examinadora externa

PROF^o DR. LUIS CARLOS SALES - UFPI
Examinador externo

PROF^a. DR. MOISÉS DOMINGOS SOBRINHO - UFRN
Examinador interno

PROF^a DRA. ELDA SILVA DO NASCIMENTO MELO - UFRN
Examinadora interna

PROF^a DRA. LAÉDA BEZERRA MACHADO - UFPE
Suplente Externa

PROF^a. DRA. ERIKA DOS REIS GUSMÃO ANDRADE - UFRN
Suplente interna

DEDICATÓRIA

Pra você mamãe, Dona Nom, mulher iluminada, com seu testemunho de fé me ajudou a caminhar por essa vida. Todo meu amor e admiração.

AGRADECIMENTOS

Existem pessoas que tornam nossa caminhada mais significativa...

Agradeço em especial a Deus. Foi através da fé que aprendi a viver em paz. E em paz me enchi de força e coragem para concluir essa tese. Enfrentei meus fantasmas, inseguranças, medos e angustias acreditando que esse era o caminho que me levaria ao crescimento pessoal. Obrigada Deus!

Tenho muitos anjos cuidando de mim. Sempre acreditei nisso. Recorro às pessoas da minha família que já estão em outra dimensão. Mas eu tenho anjos materializados nas pessoas da minha querida e grande família: minha mãe, meus irmãos (ãs), marido/namorado, filhos (a), neta, genro, nora, sogra, cunhadas (os), sobrinhos (as), por todo amor e compreensão recebidos, meu muito obrigada mesmo!

A Roberto Galvão, pelo incentivo e compreensão e principalmente por ser meu companheiro dividindo a vida, buscando viver na alegria e no amor, apesar de todo meu estresse e falta de tempo;

Aos meus filhos, Lara/Gustavo/Sofia, Renan/Luana e Igor, muito obrigada por serem as pessoas íntegras que são. Esse amor alimentado pela admiração que tenho por vocês tem me dado energia para transcender os limites impostos pelo dinamismo da vida. Sofia! Com você estou vivendo a delícia do amor de ser avó! Como é intenso e forte meu amor por você.

A minha orientadora Professora Doutora Maria do Rosário de Fátima Carvalho pela orientação recebida, pelo incentivo para conclusão da tese e principalmente por ter me oportunizado aprendizagens de forma paciente, confiante, garantindo o desenvolvimento da minha autonomia. Concluímos um trabalho e iniciamos uma parceria pra toda vida – a amizade! Muito obrigada por tudo.

As minhas amigas Naire, Fátima, Nayde, Ceição e Maria Emília que tanto me escutam e me encorajam a superar as adversidades da vida, com um bem querer próprios de uma amizade regida pela confiança e cumplicidade de vida.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN: professores(as) pelo compromisso profissional nos diálogos estabelecidos e aos funcionários pelo atendimento sempre cordial e atencioso.

Aos (as) Professores (as) Doutores (as): Ivone Garcia Barbosa, Luis Carlos

Sales, Moisés Domingos Sobrinho e Elda Silva do nascimento Melo por aceitarem o convite de participarem dessa banca examinadora com suas disponibilidades, leituras detalhadas e as significativas contribuições acerca do trabalho.

À Paula Francimar da Silva Eleutério, Coordenadora da Equipe de Gerenciamento do Proinfantil-RN e Francisco das Chagas de Paiva Junior, Assessor Técnico Pedagógico do Proinfantil-RN, pela competência que desempenharam suas funções, pelo apoio na coleta dos dados e principalmente pelas ricas reflexões sobre esse Programa.

Aos (as) Coordenadores (as) das Agências Formadoras de Natal 1, 2 e Mossoró, pela ajuda e compreensão no momento da coleta dos dados, bem como a todos (as) professores (as) cursistas do Proinfantil do Rio Grande do Norte pela solidariedade e motivação oferecidas nesse momento.

As professoras do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN, no nome da Prof^a Suzana Maria Medeiros de Brito, por todo apoio e coleguismo profissional.

Aos funcionários do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN, no nome de Maria do Carmo Barbosa, pela forma atenciosa que procuravam resolver os pequenos obstáculos do cotidiano da Instituição.

As colegas de curso: Márcia, Deyse, Kadydja, Edna e Norma que me ajudaram a caminhar em busca desse objetivo com confiança e amizade.

Finalizo meus agradecimentos, lembrando de uma querida amiga, que também se transformou em anjo – Antonia Fernanda Jalles. Em vida me incentivou e acreditou em mim. Como anjo, acredito que me iluminou para seguir os caminhos ora trilhados.

Muito obrigada a todos vocês!

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar representações sociais dos (as) professores(as) cursistas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL - UFRN/MEC sobre o trabalho docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização. Partimos do pressuposto que esses (as) professores (as) trabalham fundamentalmente, nas Instituições de Educação Infantil, com conhecimentos do senso comum e referentes culturais inerentes ao ser / fazer docente na concepção de educação guardiã / assistencialista para garantir a integridade física das crianças, provocando uma cisão entre o cuidar e o educar. A partir desse objetivo geral, elegemos como objetivos específicos: identificar as condições sociais, econômicas e culturais desses (as) professores (as); identificar o que é trabalho docente para eles (as) bem como identificar quais as implicações psicossociais acionadas pelas RS sobre trabalho docente que apontam para tensões entre a formação e o exercício docente como atividade profissional. Como fundamentação teórica optamos pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), Jodelet (2001); Especificidades do Trabalho docente na Educação Infantil: Kramer (2002; 2006); Oliveira-Formosinho (2007); Zilma de Oliveira (2007), Formação Docente: Ramalho, Nuñez e Galthier (2003) e Tardif e Lessard (2008), Análise de conteúdo: Bardin (2004). Como procedimento metodológico, escolhemos a teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean Claude Abric (2000). Contribuíram para o alcance desse objetivo os 171 professores (as) que concluíram o Proinfantil no RN ao participarem da TALP com justificativas. O *corpus* decorrente das evocações em torno das palavras sugeridas pela Fundação Carlos Chagas: *dar aula, professor, aluno* e acrescentada a palavra *Educação Infantil*, foram submetidas a um tratamento com o auxílio do *software* EVOC (2000), identificando o núcleo central. Os resultados apontam as palavras mais evocadas e significativas: Planejamento, criança, educar, cuidar e brincar. Indicando que para esses (as) professores (as) o trabalho docente na Educação Infantil precisa ter uma sistematização pedagógica para educar as crianças. Essas palavras correspondem à especificidade do ser/fazer docente na Educação Infantil. No entanto, os dados revelam que é um trabalho com características diferentes do trabalho docente em outras etapas de ensino.

Palavras-chave: Representações Sociais; Trabalho docente; Educação Infantil.

SUMMARY

The overall objective of this research is to identify and analyze social representations of (the) teachers(the) Ranciere the Initial Training Program for Teachers in Office in Early Childhood Education - PROINFANTIL - UFRN/MEC on the teaching work, seeking to identify their constituent elements and understand the dynamics of your organization. We assume that these teachers work fundamentally, in the institutions of Early Childhood Education, with knowledge of common sense and related cultural inherent to be/do professor in the design of education guardian/giving handouts to ensure the physical integrity of children, causing a rift between the caring and educating. From this general objective, we elected as specific objectives: identify the social, economic and cultural backgrounds of these (the) teachers (sa); identify what is teaching work for them (the) as well as identify which the psychosocial implications driven by RS on teaching work that point to tensions between the training and the exercise teacher as activity professional. Como theoretical foundation we opted for Social Representations Theory of Moscovici (2003), Jodelet (2001); Specificities of the teaching Work in Early Childhood Education: Kramer (2002; 2006); Oliveira-Formosinho (2007); Zilma de Oliveira (2007), Teacher Training: Ramalho, Nunez and Galthier (2003) and Tardif and Lessard (2008), content Analysis: Bardin (2004). As methodological procedure, we chose the Central Nucleus theory, developed by Jean Claude Abric (2000). Contributed to the scope of this objective the 171 teachers (the) that concluded the Proinfantil NBs to participate of TALP with justifications. The corpus arising from evocations around the words suggested by Carlos Chagas Foundation: give classrooms, teacher, pupil and added the word Child Education, were subjected to a treatment with the aid of the EVOC software (2000), identifying the central nucleus. The results indicate the words more evoked and significant: Planning, child care, educating, and play. Indicating that for these (the) teachers (the) the teaching work in Early Childhood Education must have a systematic pedagogical to educate children. These words correspond to the specificity of being/doing teaching in Early Childhood Education. However, the data shows that it is a job with different characteristics of the teaching work in other stages of education.

Keywords: Social Representations; teaching Work; Child Education.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es identificar y analizar las representaciones sociales de (las) maestros(la) Ranciere el Programa de Formación Inicial de los profesores en ejercicio en la educación de la Primera Infancia - PROINFANTIL - UFRN/MEC en el trabajo docente, tratando de identificar sus elementos constitutivos y entender la dinámica de su organización. uponemos que estas (las) maestros (la) trabajo fundamentalmente, en las instituciones de educación de la Primera Infancia, con el conocimiento de sentido común y cultural inherente a ser/hacer el profesor en el diseño de la educación the guardian/asistencialismo para garantizar la integridad física de los niños, lo que provoca una ruptura entre el cuidado y educación. De este objetivo general, hemos elegido como objetivos específicos: identificar los contextos sociales, económicos y culturales de éstas (las) maestros (sa); lo que es trabajo de enseñanza para ellos (los), así como identificar las implicaciones psicosociales impulsado por RS el trabajo docente que punto a las tensiones entre la formación y el ejercicio docente como actividad profesional.Como base teórica se optó por teoria de las representaciones sociales de Moscovici (2003), Jodelet (2001); Características del trabajo docente en la educación de la Niñez Temprana: Kramer (2002; 2006); Oliveira-Formosinho (2007); Zilma de Oliveira (2007), formación de profesores: Ramalho, Núñez, Galthier (2003) y Tardif y Lessard (2008), análisis de contenido: Bardin (2004). Como procedimiento metodológico, se optó por un Núcleo Central teoría, desarrollado por Jean Claude Abric (2000). Contribuyó a la alcance de este objetivo los 171 maestros (la) Proinfantil que concluyó que la sbn a participar de TALP con justificaciones. El corpus resultante de evocaciones en torno de las palabras sugeridas por Carlos Chagas Fundación: dar clases, profesor, el alumno y se añade la palabra Educación de los niños, fueron sometidos a un tratamiento con la ayuda del software EVOC (2000), identificando el núcleo central. Los resultados obtenidos indican que la palabras más evocado y significativo: la planificación, la atención de los niños, la educación, y el juego. Lo que indica que para éstas (las) maestros (la) el trabajo docente en la educación de la Primera Infancia debe tener una sistemática pedagógica para educar a los niños. Estas palabras corresponden a la especificidad de ser/hacer docencia en la educación de la niñez temprana. Sin embargo, los datos muestran que se trata de un trabajo con diferentes características del trabajo docente en otras etapas de la educación.

Keywords: Representaciones sociales; Trabajo docente; educación de los niños.

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EVOC	Ensemble dês Programmes Permettantl' Analysedes Évocations
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MIEIB	Movimento Interfórums de Educação Infantil no Brasil
NEI	Núcleo de Educação da Infância – Cap/UFRN
PNE	Plano Nacional de Educação
RS	Representação Social
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RN	Rio Grande do Norte
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CIERS	Centro Internacional de Estudos em Representações sociais e subjetividade

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desempenho Geral	50
Figura 2: Desempenho por Agência Formadora	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 0:	Distribuição de Professores Cursistas por Municípios	45
Tabela 1:	Sexo	101
Tabela 2:	Estado Civil	110
Tabela 3:	Faixa Etária	111
Tabela 4:	Etnia	112
Tabela 5:	Possui alguma deficiência	112
Tabela 6:	Escolaridade	113
Tabela 7:	Local de sua residência	114
Tabela 8:	Local de seu trabalho	114
Tabela 9:	Tempo de serviço na função de professor	114
Tabela 10:	Função que ocupa/ocupou	116
Tabela 11:	Língua Estrangeira	117
Tabela 12:	Conhecimentos básicos de Internet	117
Tabela 13:	Acesso à internet	118
Tabela 14:	Atividades Desenvolvidas na Internet	118
Tabela 15:	Em casa você possui	119
Tabela 16:	Número de crianças por sala	120
Tabela 17:	Faixa etária das crianças que atende	121
Tabela 18:	Carga horária semanal de trabalho	121
Tabela 19:	Disciplina do Proinfantil que apresentou facilidade	122
Tabela 21:	Disciplina do Proinfantil que apresentou dificuldade	123
Tabela 22:	Hábitos de leitura e estudo – Jornal	124
Tabela 23:	Hábitos de leitura e estudo – Revistas	125
Tabela 24:	Hábitos de leitura e estudo – Livros de Literatura	126
Tabela 25:	Hábitos de leitura e estudo – Livros Pedagógicos	127
Tabela 26:	Frequência que vão ao cinema	128
Tabela 27:	Participação em Teatro	129
Tabela 28:	Participação em Museus	129
Tabela 29:	Participação em eventos – igreja	130
Tabela 30:	Participação em eventos Pedagógicos	131
Tabela 31:	Participação em Oficinas de atividades práticas para sala de aula.....	132
Tabela 32:	Pratica Esportes	133

Tabela 33: Renda Mensal no Magistério.....	133
Tabela 34: Grau de satisfação com O Proinfantil	134
Tabela 35: Distribuição por Zona das frequências da palavra DAR AULA.....	141
Tabela 36: Distribuição dos elementos do campo representacional social da palavra indutora DAR AULA	142
Tabela 37: Distribuição por Zona das frequências da palavra PROFESSOR	146
Tabela 38: Distribuição dos elementos do campo representacional social da palavra indutora PROFESSOR	147
Tabela 39: Distribuição por Zona das frequências da palavra ALUNO	150
Tabela 40: Distribuição dos elementos do campo representacional social da palavra indutora ALUNO	151
Tabela 41: Distribuição por Zona das frequências da palavra EDUCAÇÃO INFANTIL	154
Tabela 42: Distribuição dos elementos do campo representacional social da palavra indutora EDUCAÇÃO INFANTIL	155

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo	109
Gráfico 2: Estado Civil	110
Gráfico 3: Faixa Etária	111
Gráfico 4: Etnia	112
Gráfico 5: Possui alguma deficiência	112
Gráfico 6: Escolaridade.....	113
Gráfico 7: Local de sua residência.....	114
Gráfico 8: Local de seu trabalho	114
Gráfico 9: Tempo de serviço na função de professor	114
Gráfico 10: Função que ocupa/ocupou.....	116
Gráfico 11: Língua Estrangeira	117
Gráfico 12: Conhecimentos básicos de Internet	117
Gráfico 13: Acesso à internet.....	118
Gráfico 14: Atividades Desenvolvidas na Internet	119
Gráfico 15: Em casa você possui	119
Gráfico 16: Número de crianças por sala.....	120
Gráfico 17: Faixa etária das crianças que atende.....	121
Gráfico 18: Carga horária semanal de trabalho	121
Gráfico 19: Disciplina do Proinfantil que apresentou facilidade	122
Gráfico 20: Disciplina do Proinfantil que apresentou dificuldade	123
Gráfico 21: Hábitos de leitura e estudo – Jornal	124
Gráfico 22: Hábitos de leitura e estudo – Revistas	124
Gráfico 23: Hábitos de leitura e estudo – Livros de Literatura	125
Gráfico 24: Hábitos de leitura e estudo – Livros Pedagógicos.....	126
Gráfico 25: Participação em cinema	127
Gráfico 26: Participação em Teatro	128
Gráfico 27: Participação em Museus	129
Gráfico 28: Participação em exposições em Centros Culturais	129
Gráfico 29: Quantas vezes vão a Igreja.....	130
Gráfico 30: Participação em eventos Pedagógicos	131
Gráfico 31: Participação em Oficinas de atividades práticas para sala de aula.....	132
Gráfico 32: Pratica Esportes	132
Gráfico 33: Renda Mensal no Magistério.....	133
Gráfico 34: Grau de satisfação com o Proinfantil.....	134

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTO	iv
RESUMO	vi
SUMMARY	vii
RESUMEN	viii
LISTA DE SIGLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xii
LISTA DE TABELAS	xiii
INTRODUÇÃO	16
1 O objeto de estudo	27
2 Questões da pesquisa	27
3 O objetivo da pesquisa	27
CAPÍTULO I.....	29
TRABALHO DOCENTE: o ser/fazer professor na educação infantil	30
1.1 História do atendimento das crianças no Brasil.....	30
1.2 A formação do professor da Educação Infantil no contexto atual	37
1.3 O Proinfantil: a formação no estado do Rio Grande do Norte	44
1.4 As especificidades da docência na Educação infantil	53
1.5 Trabalho Docente, Profissionalização e Profissionalidade	57
1.6 Diálogo e mediação: ferramentas do (a) professor (a) da educação Infantil para a construção da cidadania.....	66
1.6.1 As contribuições de Jean Piaget	67
1.6.2 As contribuições de Vigotski	74
1.6.3 As contribuições de Henri Wallon para a Educação.....	78
CAPÍTULO II	86
PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	87
2.1 Representações Sociais e suas linhas de pesquisa	87

2.2 Teoria do Núcleo Central	95
2.3 O desenho da Pesquisa	98
2.3.1 <i>A Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP</i>	101
2.4 Análise de conteúdo.....	104
2.5 Sujeitos da Pesquisa: características sócio/econômico e cultural dos (as) Professores (as) Cursistas do Proinfantil – RN	108
 CAPÍTULO III	136
RESULTADOS: trabalho docente na Educação Infantil.....	137
3.1 Desvelando o núcleo central	137
3.2 Núcleo Central da Palavra indutora – <i>dar aula</i>	140
3.3 Núcleo Central da Palavra indutora – <i>professor</i>	145
3.4 Núcleo Central da Palavra indutora – <i>aluno</i>	149
3.5 Núcleo Central da Palavra indutora – <i>Educação Infantil</i>	155
3.6 Análises das justificativas das professoras.....	158
3.6.1 <i>Palavra indutora dar aula</i>	158
3.6.2 <i>Palavra indutora Professor</i>	161
3.6.3 <i>Palavra indutora aluno</i>	163
3.6.4 <i>Palavra indutora educação infantil</i>	165
 CAPÍTULO 4	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
 REFERÊNCIAS.....	176
 ANEXOS	185
Protocolos da Técnica de Associação Livre de Palavras.....	186
Questionário aplicado pelo MEC/UNESCO	187
Dados gerados pelo EVOC (2000).....	191



INTRODUÇÃO

A proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o trabalho docente na Educação Infantil iniciou-se aos meus vinte e dois anos de idade, quando comecei minha trajetória profissional como professora do Núcleo Educacional Infantil - NEI, hoje o Colégio de Aplicação, Núcleo de Educação da Infância – Cap/UFRN (NEI).

Fui contratada como Assistente Administrativo, em março de 1979. Entrei na UFRN nesse mesmo ano para fazer o curso de Pedagogia. Trabalhava no Departamento de Administração e Contabilidade no setor burocrático. Achava o trabalho repetitivo e enfadonho e acalentava o desejo de mudanças. No ano de 1979, o Núcleo Educacional Infantil – NEI foi inaugurado.

Ao longo dos seus 34 anos de existência, o NEI foi se transformando para atender cada vez melhor as necessidades da comunidade. Atualmente chama-se NEI-CAp/UFRN, porque é um Colégio de Aplicação e atende também as três primeiras séries do Ensino Fundamental. Continua sendo um Órgão suplementar vinculado ao Centro de Educação. Publica suas ofertas e critérios de inscrições em editais. O sorteio é público e anual. Tendo como objetivo a educação de crianças, o NEI/CAP/UFRN desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o processo de formação inicial e continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil e Séries Iniciais. Essa escola tem sido um espaço permanente de entrelaçamentos de vivências e saberes, através da interação de muitos atores do processo educativo – crianças, professores (as), famílias e comunidade. É um lugar de descobrir, ensinar, comunicar, conhecer, compartilhar e sentir-se vivo; onde há dança, brincadeiras, conversas, desenhos, poesias, histórias, risadas, afetos e conflitos. A criança flui e usufrui do seu corpo e de suas múltiplas linguagens em contato com os conhecimentos fundamentais à vida contemporânea.

Quando conclui o curso em Julho de 1982, solicitei aos gestores da época, minha remoção, justificando que por ter me tornado Pedagoga poderia contribuir com a prática pedagógica do Núcleo Educacional Infantil. Fui atendida, e em Dezembro de 1982, comecei a trabalhar como professora do NEI. Nessa época, o NEI estava implantando o Currículo Orientado Cognitivamente de David Weikart. Foi

uma experiência rica que possibilitou muitas reflexões: como fazer um planejamento adequado para as crianças? Como organizar o tempo e o espaço das atividades? Que brincadeiras realizar com as crianças? Que tipo de música cantar? Como interagir com elas? Postura, tom de voz, e principalmente coerência nas ações eram sempre avaliados pela coordenadora pedagógica, somando a tudo isso a leitura do livro – Crianças em Acção – do próprio David Weikart.¹

Eu estava tendo a minha primeira experiência como professora! Meus receios e anseios com minha primeira experiência profissional, foram amenizados com o grupo de estudos permanente, que o NEI organizava para as professoras e com as conversas informais com as professoras mais experientes. Posso dizer que me formei professora da Educação Infantil em exercício no NEI.

A identificação com o trabalho profissional na etapa da Educação Infantil consolidou-se quando fui trabalhar na Casa Escola – a escola pioneira no Rio Grande do Norte numa proposta construtivista, na década de 1980. Foi uma experiência de um (01) ano e meio que marcou e iluminou o caminho que eu desejava seguir. Em 1987, fui contratada como professora efetiva do NEI, através do processo de isonomia dos servidores públicos federais.

No período de 1990 a 1994, morei em Brighthon - Inglaterra, acompanhando, sem ônus para a instituição, meu ex-marido no seu curso de doutorado. Durante esse período, fui mãe integralmente. Esse era o meu grande desejo. Quando cheguei à Inglaterra, Lara estava com 3 anos e 10 meses e Renan apenas com 1 ano e 3 meses. Cultura diferente, idioma diferente, sem família por perto pra acolher nos momentos difíceis, possibilitou muito crescimento pessoal. Trabalhei como faxineira e como caixa de lanchonete para treinar o inglês. Durante 4 meses, fui auxiliar da professora de Lara, também com esse mesmo objetivo. Com essa experiência, eu tive a oportunidade de conhecer de perto a realidade de uma escola pública de um país desenvolvido. A riqueza dos materiais pedagógicos, (brinquedos, materiais de consumo e livros) chamavam minha atenção, afinal, era uma escola pública e gratuita. No entanto, o maior impacto foi em relação a qualidade das interações entre os (as) professores (as) e as crianças. Todos eram educados, mas não havia o aconchego, o acolhimento que às vezes é tão comum encontrar no

¹ O Currículo *High-Scope* situa-se no Tabela de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação da infância. Foi iniciado na década de 1960 por Davis Weikart, presidente da Fundação de Investigação educacional *High-Scope*, com sede Ypsilanti, Michigan. A Professora Ana Maria Melo, na época do seu mestrado, juntamente com seu orientador, Professor Dr. Francisco Chaves, implementou no NEI as principais ideias desse currículo, durante o período de 1980 a 1983.

Brasil e principalmente no NEI.

Ao voltar pra o Brasil, retomei minha atividade como professora do NEI. A readaptação ao Brasil foi mais difícil que a adaptação em outra cultura. Esse foi o ano de 1994. O Brasil em festa, porque o futebol brasileiro era tetracampeão. A alegria tomava conta do país, mas eu estava mergulhada na dor da perda de uma irmã muito querida – acidente de carro (combinação suicida de álcool e direção).

Em 1996, assumi a direção do NEI. Como gestora e, portanto, presidente do Conselho Escolar encaminhei algumas decisões que causaram certo impacto na comunidade escolar. A primeira foi diminuir os espaços de areia da escola. Enfrentei diversos tipos de protestos, mas as crianças, livres de certas dermatites, iriam agradecer no futuro. A segunda foi à mudança nos critérios de entrada das crianças ao NEI – a partir de julho de 1996, nenhum (a) professor (a), funcionário (a) ou aluno (a) poderia colocar mais o nome do (a) filho (a) na lista de espera. Assim, a partir daquela data as crianças entrariam no NEI através de um sorteio. Não foi fácil. Recebi todo tipo de insatisfação vinda da comunidade escolar. Sofri agressões verbais que me abalaram, mas eu sabia da importância desses novos critérios para o futuro do NEI e aguentei firme. A terceira foi chamar apenas uma turma de crianças de dois anos, para cada turno. Essa medida causou uma redução da entrada de 75 novas crianças, mas em contrapartida possibilitou a unificação da Creche Central com o NEI. Essas medidas, em minha opinião, foram bem difíceis de serem tomadas considerando a minha pouca experiência como gestora e o próprio impacto social que causariam na comunidade universitária. No entanto, o crescimento profissional conquistado foi incalculável e o NEI pode fazer a unificação sem problemas porque a instituição matriculou todas as crianças que vieram da creche Central.

Buscando a formação continuada, ingressei no curso de Especialização em Educação Infantil, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do atual Centro de Educação – UFRN, em 1999. Para ingressar nessa Especialização, enfrentei uma seleção desgastante e conquistei o primeiro lugar. Fui bastante criticada por ter tomado a decisão de abandonar a especialização e “arriscar” a prova escrita para o mestrado. Mas com muito estudo consegui aprovação. Iniciei o mestrado no ano de 2000 e concluí em novembro de 2002, com a dissertação: A disciplina escolar como interface da autonomia, mediação e gestão: uma leitura psicossocial em escolas de Ensino Fundamental em Natal, desenvolvida sob a

orientação da Prof^a. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho. A pesquisa me levou a conhecer a teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1961) e teve como objeto de estudo a indisciplina escolar. O campo da pesquisa foram três (03) Escolas Municipais de Ensino Fundamental, em Natal. Os resultados da pesquisa foram: - que os sujeitos conceituam a indisciplina escolar como o oposto da disciplina; que a representam como um objeto complexo, que envolve atores da cena escolar, a família, a instituição e a comunidade; que o tipo de gestão escolar tem implicações na representação desse objeto; que tais implicações se explicitam em dimensões específicas da representação de cada subgrupo de professores; que os três subgrupos compartilham uma mesma estrutura representacional de base.

Nas interações, do ser/fazer docente, como professora do Núcleo de Educação da Infância – Cap/UFRN (NEI) e posteriormente, coordenadora de Pesquisa e Extensão desse Núcleo, o entrelaçamento da teoria com a prática, foi um processo construído através de muitas reflexões e estudos. O NEI, para se tornar esse espaço de referência em atendimento nessa etapa da Educação Básica, assumiu politicamente com todo o corpo docente, ao longo desses seus 34 anos, o comprometimento de atender as crianças com uma prática pedagógica séria e de qualidade.

A partir das experiências como professora formadora em cursos de extensão como o PAIDEIA e o Proinfantil, foi crescendo o desejo de fazer doutorado. A equipe do NEI passou a Coordenar o Proinfantil, em dezembro de 2007, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Antonia Fernanda Jalles, e me envolvi de forma efetiva com a formação dos professores formadores e tutores desse programa. Com o falecimento da Professora Fernanda Jalles, amiga e companheira de trabalho, em 13 de julho de 2011, por ser coordenadora adjunta do Programa tornei-me a coordenadora geral do mesmo, na UFRN.

Ingressei no curso de doutorado em 2010, com o propósito de estudar as representações sociais que os (as) Professores (as) das Licenciaturas do Pólo de Nova Cruz-RN, na modalidade a distância da UFRN, tem sobre o trabalho docente. Esse projeto atendia a uma pesquisa da Fundação Carlos Chagas sobre Trabalho Docente, em nível superior, principalmente das Licenciaturas. No entanto, fui sentindo um desânimo muito grande porque minha área de atuação é a Educação Infantil. A sensibilidade da minha orientadora permitiu uma mudança em tempo hábil. E assim mudei os sujeitos da pesquisa e passei a vivenciar uma nova fase do

doutorado: degustar novas leituras relacionadas à Educação Infantil bem como reler seus autores clássicos.

Por acreditar na importância de aprofundar o estudo sobre a docência na Educação Infantil, passei a me sentir motivada a concluir esse curso. Quando me tornei Professora Formadora da UFRN, para o Proinfantil, na Área Temática: Fundamentos da Educação fui me questionando sobre a qualidade da formação que esses (as) professores (as) cursistas estavam recebendo e até que ponto essa formação favorecia mudanças na prática pedagógica dos (as) mesmos (as). No período de 2008 a 2011 ministrei várias oficinas pedagógicas, interagi com os professores formadores e tutores do Programa, bem como proferi palestras e participei de algumas reuniões avaliativas do Programa, no próprio MEC.

Foi durante essas formações que fui percebendo características comuns entre os professores cursistas, relatadas pelos (as) professores (as) formadores (as) e tutores (as) do programa. Perguntas tais como: qual a identidade do professor da Educação Infantil? A formação em exercício possibilita melhores resultados? Como veem a criança, a infância, e a Educação Infantil? Essas perguntas apareciam nos nossos diálogos informais, como se nessas trocas de preocupação, encontrássemos alguma rota favorável que levasse a uma mudança na prática dos (as) professores (as) cursistas.

Sempre começávamos nossas formações refletindo sobre a concepção de infância e criança. Sabíamos que o refletir sobre essas concepções era o primeiro passo para levá-los (as) a compreenderem que a prática, o nosso fazer pedagógico, o agir com as crianças, são guiados pelas concepções que temos de infância e de criança. A infância por se constituir um objeto sociológico, afirma a condição da criança como sujeito social cujo desenvolvimento está articulado às suas condições sociais e culturais de existência.

Desta forma, as concepções de infância, direitos das crianças e Educação Infantil no nosso país, como no mundo, foram modificando-se em decorrência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade, possibilitando a implantação de políticas públicas para a infância vinculadas às diferentes esferas de atuação governamental, como a assistência social, a saúde e a educação.

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo momento na história da legislação infantil, ao reconhecer a criança como um sujeito social e histórico,

detentora de direitos sociais, garantindo dessa forma sua condição de cidadã. As instituições de Educação Infantil começaram a fazer parte das políticas públicas enquanto instituições educativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, artigo 29, defende a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). De acordo com a referida lei, as instituições que atendem as crianças de 0 a 3 anos são denominadas de creches e, pré-escola, às crianças de 4 a 5 anos.

As mudanças legais possibilitaram mudanças teóricas e o surgimento de novos conceitos em relação a essa etapa de ensino, bem como novas formas de se entender o trabalho docente na Educação Infantil. A concepção atual é que as crianças são sujeitos sociais, históricos, ativos e produtores de cultura. Sendo assim, muda-se muito a perspectiva no seu atendimento. Vejamos algumas mudanças mais significativas.

Costumamos nos referir as pessoas que estão aprendendo como *aluno*. O aluno ao ingressar numa escola, começa a vivenciar várias situações de aprendizagens em um espaço denominado – sala de aula, com regras específicas. Com as crianças, no entanto, essas experiências de aprendizagens ocorrem de forma diferente porque elas estão se formando seres sociais pela própria etapa de desenvolvimento que se encontram. Elas precisam de experiências mais amplas em todos os sentidos: afetivos/sociais, cognitivos e de movimento. As salas de aula como existem ainda em muitas instituições infantis, passam a ser consideradas inadequadas para o atendimento as crianças. Salas adequadas para se atender a crianças de 0 até 12 anos de idade, são salas de atividades. A diferença conceitual deve-se ao fato de que numa sala de atividades, as crianças podem estabelecer interações em diversos ambientes, previamente organizado pelo (a) professor (a), que favorecem aprendizagens e interações. As salas de aula, com uma carteira atrás da outra não favorece interações. O que significa dizer que nesse mesmo espaço chamado sala de atividade, o (a) professor (a) pode organizar diversos ambientes de interações que possibilitem aprendizagens diferentes, como por exemplo: cantos das leituras, cantos dos jogos, cantos das linguagens (desenho, pinturas, escritas, etc.), canto do faz de conta para possibilitar que as crianças

desenvolvam suas potencialidades cognitivas, motoras e afetivas/sociais de forma mais independente e que as habilidades sejam respeitadas de acordo com o ritmo de cada criança (KRAMER, 2002).

No entanto, acreditamos que somente uma política institucional de formação em exercício comprometida com a infância, provoque rupturas com as práticas assistencialistas – atendimento as necessidades de higiene, alimentação e saúde, sem nenhuma preocupação pedagógica, com muitas atividades repetidas e esvaziadas de sentidos para as crianças. Para isso se faz necessário, a consolidação de novas relações sociais entre os (as) professores (as) que realizam e que recebem as formações.

Nas últimas décadas, mudanças teóricas e legais importantes, aconteceram na Educação Infantil. As crianças estão sendo respeitadas em seus direitos sociais e fundamentais e sendo consideradas protagonistas desse processo educacional? Qual a valorização profissional construída pelos (as) professores (as) cursistas do Proinfantil do RN? Quais características os docentes que atuam nessa etapa da Educação Básica, nas redes públicas, apresentam em comum? O que é trabalho docente na Educação Infantil? Se as representações sociais constituem modalidade de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal, temos no objetivo dessa pesquisa, uma possibilidade de compreender o que os (as) cursistas do Proinfantil entendem por trabalho docente na Educação Infantil.

Consideramos relevante a efetivação de práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo a indissociabilidade entre o cuidar e educar, e principalmente reconhecendo as crianças como sujeitos sociais, históricos, ativos e produtores de cultura (BRASIL, 2010).

Conceber a criança dessa forma, possibilita o professor refletir mais sobre sua prática e buscar uma ação pedagógica que favoreça a construção de cidadãos éticos, democráticos e autônomos. As teorias de aprendizagens e desenvolvimento interacionistas são as indicadas para fundamentar práticas pedagógicas que objetivam a construção da cidadania porque essas teorias nos ajudam a compreender como as crianças compreendem, aprendem e sentem as coisas que estão no mundo.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as

representações sociais (RS) que os (as) professores (as) cursistas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – PROINFANTIL tem sobre o trabalho docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização. Partimos do pressuposto que esses (as) professores (as) trabalham fundamentalmente, no cotidiano da sala de aula, com conhecimentos do senso comum e referentes culturais inerentes ao ser/fazer docente na Educação Infantil, ou seja, a concepção de educação guardiã e assistencialista profundamente sedimentada na Educação Infantil brasileira.

A partir desse objetivo geral, elegemos como objetivos específicos: identificar o que é trabalho docente para os (as) professores (as) cursistas; Identificar as condições sociais, econômicas e culturais dos (as) mesmos (as) e identificar quais as implicações psicossociais acionadas pelas RS sobre trabalho docente que apontam para tensões entre a formação e o exercício docente como atividade profissional.

Organizamos esse trabalho em cinco pilares teóricos e metodológicos: as Especificidades do Trabalho Docente na Educação Infantil (Kramer, 2006; Oliveira, 2007 e Oliveira-Formosinho, 2007); a Formação do Professor (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003, Tardiff e Lessard, 2008); Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003 e Jodelet, 2001), a Teoria do Núcleo Central (Abric, 2000) e Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Utilizamos também os aportes legais sobre essa etapa de ensino (RCNEI, 1998; LDB nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, 2010).

O trabalho docente na Educação Infantil tem um valor especial. O professor adquire o *status* de organizador de ambientes culturalmente ricos e que possibilitam relações/interações educativas, oportunizando resultados de aprendizagens significativas sobre o mundo e principalmente se humanizando. É de fato um trabalho que implica em crescimento pessoal para quem se envolve na tarefa de educar/cuidar crianças e inevitavelmente precisa das famílias como parceiras nesse processo de humanização (TARDIFF e LESSARD, 2008).

Neste sentido, o trabalho docente na Educação Infantil precisa respeitar os princípios **éticos** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os princípios **políticos** dos direitos de cidadania, do exercício da

criticidade e do respeito à ordem democrática e os princípios **estéticos** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

Nas últimas décadas vem se fortalecendo a visão do trabalho docente como um trabalho relacional, com e sobre o outro, se distinguindo em muito de outras atividades laborais, de modo particular o trabalho sobre a matéria inerte (TARDIF e LESSARD, 2008). Temos observado que os (as) professores (as) quando estão em sua função de cuidar/educar as crianças, parecem mais preocupados (as) em garantir o controle das crianças, para evitar conflitos e interações que favoreçam os movimentos corporais próprios das crianças do que possibilitar interações que favoreçam aprendizagens.

É frequente nessas práticas pedagógicas, o encaminhamento de atividades descontextualizadas e muitas vezes desapropriadas para a faixa etária do grupo de crianças, porque de forma ilusória, ou por falta de formação adequada, acreditam que as crianças, nesses momentos, estão aprendendo, adquirindo conhecimentos sobre o mundo e/ou sobre sua cultura. Precisamos possibilitar as crianças brasileiras uma educação de qualidade que respeitem suas especificidades.

Temos testemunhado que o Ministério de Educação, mesmo que de forma ainda um tanto restrita, tem procurado oferecer formação continuada aos (as) professores (as) da Educação Infantil. Haja vista, os cursos de Aperfeiçoamento e de Especialização em Educação Infantil que vem ocorrendo pelo Brasil afora. No Rio Grande do Norte esses cursos citados acima, estão acontecendo sob a coordenação da equipe do NEI-CAp/UFRN e do Centro de Educação da UFRN. São cursos como esses que possibilitam reflexões sobre as especificidades das crianças e o ser/fazer docente na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, sabemos que o trabalho docente envolve várias ações. É importante que o professor, dessa etapa da educação básica, também escolha uma metodologia, acompanhe a aprendizagem de seus alunos, gerencie sua turma para garantir que a estrutura organizacional, os pressupostos teóricos e os valores éticos, sejam concretizados na sua prática pedagógica, buscando dessa forma, que os direitos das crianças sejam respeitados. E, para isso acontecer, as condições de trabalho, a parceria com a família, as opções teórico/didáticas, a organização das atividades e a organização do tempo e do espaço – rotina curricular – precisam estar adequadas às características do desenvolvimento das mesmas.

A discussão sobre a formação e a profissionalização dos (as) professores (as) da Educação Infantil tem se acentuado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996.

A publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), foi muito importante para a organização das práticas nas instituições de Educação Infantil, à medida que serve de referências para serem utilizadas por essas instituições, oferecendo conhecimento que levem em conta as diferenças e as diversidades de um país tão multicultural como o nosso. Esse documento apresenta os aspectos fundamentais para a qualidade na instituição de Educação Infantil expressos em sete dimensões que podem ser constatadas pelos indicadores. No capítulo 1, no tópico 1.3 - As especificidades da docência na educação Infantil – apresentaremos essas sete dimensões e faremos algumas reflexões sobre elas. Entre outros aspectos, a formação dos (as) professores (as) e demais profissionais da educação é evidenciada como um dos fatores que mais influem na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2009).

O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil assume dimensões específicas. A intencionalidade educativa é necessária em todo o processo de ensinar/aprender, e na Educação Infantil essa intencionalidade torna-se mais complexa porque tem que levar em consideração as especificidades desse trabalho. Essa complexidade deve-se ao fato de que as relações estabelecidas entre crianças, adultos e natureza, precisam da parceria com a família para ser de fato efetivadas. Assim, se torna importante para o processo educativo que a instituição de Educação Infantil consiga mobilizar a família e construir uma parceria instituição/família. Sabemos por experiência, que é essa parceria que irá possibilitar ao (a) professor (a) a construção de vínculos afetivos com suas crianças porque ao compartilhar obrigações do educar/cuidar com os pais, se inicia uma relação mais íntima com a família e a acolhida dessa criança torna-se mais tranquila. O trabalho docente articulado com a família na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, passa a ser imprescindível para um atendimento de qualidade (KRAMER, 2006, OLIVEIRA, 2007, BRASIL, 2010).

Se a etapa da Educação Básica que pretendemos estudar é a da Educação Infantil, faz-se necessário conhecermos um pouco sobre o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, porque essa história será uma ferramenta de valor na

análise dos dados. No entanto, nos propomos a pontuar apenas os fatos mais significativos dessa história, com o objetivo de favorecer a compreensão das mudanças que ocorreram ao longo desse processo histórico até os dias atuais.

A presente tese está organizada em 3 Capítulos. O primeiro capítulo foi intitulado – o trabalho docente: o ser/fazer professor na Educação Infantil. Para isso apresentamos no tópico 1.1 - A história do atendimento das crianças no Brasil fundamentadas nos autores Kuhlmann Júnior (2001), Kramer (2006) e Zilma de Oliveira (2007). No tópico 1.2 - A formação do professor (a) da Educação Infantil no contexto atual. No tópico 1.3, O Proinfantil: a formação no estado do Rio Grande do Norte. No tópico 1.4 Discorreremos sobre as especificidades do trabalho docente na Educação Infantil. Para isso, nos apoiaremos em Oliveira (2007) e Oliveira-Formosinho (2007). 1.5 Trabalho docente: profissionalização e profissionalidade. No tópico 1.6 intitulado: diálogo e mediação: ferramentas do (a) professor (a) da educação infantil para a construção da cidadania, apresentamos as contribuições de Piaget (2011), Vigotski (1998) e Wallon (1995) para compreendermos como as crianças aprendem e se desenvolvem.

No segundo capítulo, apresentamos as nossas opções teórico-metodológicas, os caminhos percorridos na pesquisa desde a delimitação do objeto até os procedimentos de análises. Assim, cada tópico tem um conteúdo específico. No tópico 2.1, Apresentamos a teoria das Representações Sociais e suas linhas de pesquisa. No tópico 2.2, A Teoria do Núcleo Central. No tópico 2.3 Apresentamos o desenho da pesquisa bem como todo o percurso da Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP. No tópico 2.4, A análise de conteúdo (Bardin, 2004). No tópico 2.5 Apresentamos os sujeitos da pesquisa e analisamos suas características sócio/econômico e culturais.

No terceiro capítulo intitulado: Processo de Formação dos cursistas do Proinfantil: representações sociais sobre Trabalho Docente, apresentamos os resultados da pesquisa e as possíveis representações sociais sobre trabalho docente encontradas, bem como seus elementos constituintes e sua dinâmica de organização.

Nas Considerações Finais, apresentamos as representações sociais do trabalho docente na Educação Infantil dos (as) professores (as) do Proinfantil-RN, e destacamos as análises realizadas no percurso da nossa investigação, explicitando as funções organizadoras e geradoras do Núcleo Central

Nos anexos apresentamos o questionário aplicado pelo MEC/UNESCO; os protocolos da Técnica de Associação Livre de Palavras e os Dados gerados pelo EVOC (2000).

Desejamos que a pesquisa ora apresentada à comunidade acadêmica e ao público possa contribuir para diminuir o distanciamento que existe entre o discurso acadêmico e o discurso escolar, oferecendo as políticas públicas de formação para os (as) professores (as) da Educação Infantil um panorama simbólico que seja um norte para o ser/fazer docente da Educação Infantil.

1 O objeto de estudo

O contexto, exposto anteriormente, nos impulsionou a realizar esta pesquisa que tem como *objeto de estudo*: representações sociais que os (as) professores (as) cursistas do PROINFANTIL do Rio Grande do Norte (Programa de Formação Inicial dos professores em Exercício na Educação Infantil- UFRN/MEC) constroem sobre o trabalho docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização.

2 Questões da pesquisa

O nosso estudo foi norteado pelas seguintes *questões*: O que é trabalho docente para os (as) professores (as) cursistas do PROINFANTIL no RN? Quais as características sociais, econômicas e culturais que esses (as) professores (as) cursistas apresentam em comum? Qual a estrutura organizacional desta RS, e o que ela pode revelar?

3 O objetivo da pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as representações sociais (RS) que os(as) professores(as) cursistas do PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para os Professores em Exercício na Educação Infantil – UFRN/MEC tem sobre o trabalho docente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização.

Partimos inicialmente do pressuposto que esses (as) professores (as) trabalham fundamentalmente, nas Instituições de Educação Infantil, com conhecimentos do senso comum e referentes culturais inerentes ao ser/fazer docente na Educação Infantil, ou seja, a concepção de educação guardiã/assistencialista para garantir a integridade física das crianças, provocando uma cisão entre o cuidar e o educar (KRAMER, 2006; OLIVEIRA, 2007).

A partir desse objetivo geral, elegemos como objetivos específicos: identificar o Núcleo Central e os sistemas periféricos de trabalho docente para os (as) professores cursistas e identificar possíveis implicações psicossociais para tensões entre as representações sociais e o exercício docente como atividade profissional.

Orientadas por esses objetivos e com nossas ações de investigação, pretendemos compreender as representações sociais do trabalho docente apoiadas na ferramenta metodológica do Núcleo Central de Abric (2000). Lançamos mão também da análise de conteúdo de Lawrence Bandin (2004) para explorar o potencial explicativo das falas dos sujeitos.

CAPÍTULO I



Criança não é um vir-a-ser, mas sim alguém que já é desde sempre uma pessoa que (...) deve poder exercer com plenitude suas capacidades afetivas e cognitivas (Deheizelin, 1994).

1.1 História do atendimento às crianças no Brasil

Pretendemos nesse capítulo apresentar pontos importantes da história do atendimento das crianças no Brasil de forma bem objetiva para entendermos melhor o que os dados revelam, bem como mostrar a força das representações sociais, que vem ao longo dessa história, orientando as ações e comunicações. Para isso, dialogaremos com alguns autores, dentre eles Kuhlmann Jr (2001), Kramer (2003) e Oliveira (2007).

A Educação Infantil, como nós a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo. Essa história torna-se importante para compreendermos porque os dados dessa pesquisa revelaram que para as professoras cursistas do Proinfantil do RN, o trabalho docente na Educação Infantil é um trabalho que remete as funções maternas.

Durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias e do grupo social ao qual ela pertencia. As mudanças que ocorreram foram possíveis acontecer porque também se modificaram na sociedade as maneiras de pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância (OLIVEIRA, 2007).

Quando elaboramos uma proposta pedagógica para uma Instituição de Educação Infantil, as concepções de infância e de crianças regulam não apenas os textos desta proposta, bem como as práticas para elas relacionadas. A história nos permite compreender essas mudanças e mostram o avanço no atendimento as crianças brasileiras, amparadas pela legislação: constituição de 1988 e a Legislação para Educação Básica de 1996 – LDB, Nº 9.394/96.

Na Idade Média, período que vai do século V até o século XV, as crianças eram consideradas e tratadas como se fossem adultos em tamanho menor. Nessa época o sentimento de infância não existia porque não se tinha consciência das especificidades que uma criança tem, distinguindo-a do adulto. Por não haver o sentimento de infância que existe hoje, consequentemente não havia locais específicos para as crianças e o seu cuidado era de responsabilidade das pessoas que viviam mais próximas a elas, principalmente as do meio familiar.

Ressaltamos que nesse período, a taxa de natalidade associada a falta de sentimentos de que cada criança é um ser único, eram fatores para que algumas sociedades abandonassem crianças em florestas, portas de mosteiros ou nos pequenos vilarejos.

Somente no final da Idade Média, começam a surgir práticas que demonstram que a vida das crianças passa gradativamente a ter importância. Tais práticas se configuram como arranjos alternativos para prestar cuidado às crianças expostas ou abandonadas, são eles: rodas dos expostos, lares substitutos, etc. As rodas dos expostos, eram cilindros ocos de madeira, giratórios, colocados em muros de igrejas ou hospitais de caridade para que os bebês fossem colocados sem que a identidade da pessoa que o depositasse na roda fosse revelada. A responsabilidade pelo recolhimento era das entidades religiosas que procuravam alternativas para que os enjeitados fossem conduzidos a um ofício quando crescessem (KUHLMANN JR., 2001).

As intervenções sociais que envolviam as crianças começaram a acontecer entre os séculos XVI e XVIII. No Brasil as primeiras “rodas” surgiram em Salvador em (1726), no Rio de Janeiro (1738- 1911) e em São Paulo (1825-1960). Pesquisas realizadas anteriormente, não encontraram registros históricos que indicassem a existência da “roda de expostos” na cidade de Natal-RN. Acreditamos que a razão disso foi o fato de Natal ainda ser uma cidade muito pequena nessa época. As crianças cujos pais não queriam ou não podiam criá-las, eram colocadas nas portas de famílias com poder aquisitivo mais elevado ou em porta de famílias que não podiam ter filhos. Isso ocorria tanto no centro urbano quanto no rural.

Na Década de 1960/1970 as instituições de Educação Infantil no Brasil tinham a função de guardar as crianças enquanto a mãe trabalhava. Era um espaço de recreação com objetivo de compensar as carências de nutrição, higiene e afetos. Os profissionais que atuavam nessas instituições não possuíam qualificação adequada.

Em 1988, acontece uma ampliação dos conceitos do cuidar e educar, e as funções pedagógicas e educativas nas creches e pré-escolas começam aparecer no Brasil (OLIVEIRA, 2007).

O surgimento das instituições de Educação Infantil esteve de certa forma relacionada ao nascimento da escola e do pensamento moderno, localizado entre os séculos XVI e XVII. Com as mudanças econômicas, políticas e sociais acontecendo, favoreceu o surgimento das famílias nucleares, as mães começaram a trabalhar e a atração da qualidade de vida na cidade, favoreceu a migração da zona rural para urbana. Concomitantemente a essas mudanças, surgem novas teorias interessadas em descrever as crianças e o que constituía a natureza infantil, contribuindo para o surgimento de novas ideias sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Com todas essas mudanças ocorrendo, o processo natural para garantir que as mulheres trabalhassem e seus filhos fossem bem cuidados, concorreram para o surgimento de lugares específicos para o atendimento das crianças pequenas que geralmente eram coordenadas por mulheres. Aos poucos foram surgindo arranjos mais formais na Inglaterra, França e outros países europeus, como: Charitieschools, Dameschools e Écolespetites.

Podemos constatar em Kuhlmann Jr. (2001), que as “escolas de tricô”, criadas pelo pastor protestante Oberlin na região da França, no final do século XVIII, ainda se parecem com as Instituições de Educação Infantil criadas em cada esquina de um quarteirão de um bairro das classes menos favorecidas, ou seja, são iniciativas de atendimento que visam atender as crianças pobres das mães trabalhadoras.

É sempre bom lembrar que as instituições dedicadas ao cuidado das crianças surgiram na Europa, inicialmente, em países nos quais as mulheres precisavam trabalhar fora de casa e o cuidado das crianças passava a ser um problema social. Segundo Oliveira (2007) outras iniciativas para atender crianças acima de três anos de idade, filhas de mulheres operárias, foram criadas, como os asilos, as infants schools e as nurse schools. Elas tinham como objetivo maior combater as péssimas condições de saúde das crianças pobres.

Essas instituições foram marcadas por práticas de cuidado e de manutenção da vida, e as pessoas que nelas trabalhavam eram mulheres sem nenhuma qualificação profissional. Na verdade, a principal função dessas instituições era

servir como depósito de crianças; asilo, guarda e refúgio das mesmas. Esses dados históricos são importantes para compreendermos a história de atendimento as crianças brasileiras (KUHLMANN JR, 2001).

O atendimento as crianças de 0 até 5 anos de idade sofre influências das propostas educacionais de Froebel, Decroly e Montessori. Propostas originalmente elaboradas para atender crianças de classes desprivilegiadas – como crianças com deficiências ou órfãs de guerra – que foram sendo aperfeiçoadas para trabalhar com crianças de classes mais privilegiadas. Para as crianças pobres um atendimento assistencialista e voltado para os cuidados da higiene e alimentação e para as crianças de classes economicamente favorecidas um atendimento com preocupações pedagógicas e educativas. Essa realidade ainda é presente no Brasil. Se desejarmos lutar contra a exclusão social, precisamos ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura (OLIVEIRA, 2007).

É importante lembrar que especialmente no final do século XIX na Europa e mais para a metade do século XX no Brasil, ocorreu a expansão destas instituições, recebendo grande influência das ideias dos médicos higienistas e dos psicólogos. Assim, a forma de atendimento com esse caráter assistencialista, permanece até hoje para nossas crianças, principalmente em relação às creches (crianças de 0 a 3 anos). Daí a razão das creches, terem se expandido vinculadas à área da saúde e da assistência e não vinculadas à área da Educação. Atualmente, a LDB nº 9.394/96 institui a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica. Essa disposição legal traz vários benefícios para o atendimento das crianças brasileiras

A Educação Infantil antes da Constituição Federal de 1988 era atribuída ao trinômio mulher-trabalho-criança, e as creches existiam para atender as crianças pobres apenas com o caráter assistencialista, havendo uma cisão entre o cuidar e o educar. Enquanto isso, as crianças das classes médias e altas frequentavam jardins de infâncias privados, com caráter propedêutico e que mesmo assim, até a década de 1960, as ações nesses jardins de infância, se apresentavam fragmentadas, sem uma sistematização.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar acreditava que apesar das

condições materiais de vida das crianças, a educação pré-escolar poderia promover, de forma regular e coerente (harmônica), o desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social das crianças. Surge assim, a Educação Infantil com a função de promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, ou seja, a pré-escola com objetivos em si mesma. No entanto, conforme mostra Oliveira (2007) a ideia de uma educação compensatória não estava de todo superada, porque se antes a pré-escola era o remédio para o fracasso escolar, naquele momento se imaginava que ela seria a solução para os problemas sociais e, futuramente, influenciariam a vida escolar das crianças. Mas a função de instrumentalizar as crianças – a pré-escola com uma prática pedagógica com intenção educativa e sistematizada, surge como resultado de pesquisas dos estudiosos da área, em sua maioria, profissionais comprometidos com a democratização da escola pública e elevação da qualidade do trabalho nessas instituições.

A Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988 avança consideravelmente. O texto da nossa constituição Federal diz que a Educação é um direito adquirido para crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Como consequência a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) anterior, a de nº 5.692/71, torna-se defasada, sendo necessárias diversas modificações e, assim, surge a LDB nº 9.394/96, que coloca então, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, fazendo com que a mesma, faça parte da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Mas a LDB de nº 9.394/96, exige uma formação adequada para todos que atuam na educação brasileira. Concordamos com Barbosa (2011, p.13) quando nos diz:

O fato de reconhecer um conjunto de direitos da criança faz da Constituição uma Lei que deve servir de parâmetro para muitos projetos voltados à infância. Esses projetos, porém, não podem ocorrer de modo isolado, isto é, sem que se articulem às outras áreas a que a infância também tem direito. Isso fica claro no Art. 203, que trata da assistência social, assumindo, entre outros objetivos, a proteção à família, à maternidade, à infância; o amparo às crianças e adolescentes carentes; a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária. Na Lei encontra-se prevista “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família” (BRASIL, 1988).

As crianças possuem características próprias que as diferenciam do adulto,

bem como possuem diferentes formas de estar no mundo e com ele interagir. Na verdade, elas possuem certas especificidades que precisam ser consideradas ao se pensar numa intencionalidade educativa. No entanto, ao mesmo tempo em que elas são únicas, existem aspectos comuns a todas as crianças. Os estudiosos como Zabalza (2001), Sarmiento (2007), Oliveira-Formosinho (2001), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Kramer (1989, 2006), Oliveira (2007) e tantos outros mais, nos mostram que podemos reconhecer que todas as crianças são vulneráveis e dependem dos adultos em termos físicos, cognitivos e sócio-afetivos; são capazes de aprender desde que criem condições para que elas possam interagir com as coisas do meio em que vive; são produtoras de cultura e não apenas consumidoras e reprodutoras e quando estão vivenciando determinada situação, elas se apresentam completas, articulando as dimensões que constituem o ser humano: o corpo e seus movimentos, a cognição e a afetividade. Porém, o contexto sociocultural precisa ser considerado porque essas especificidades são produções culturais e precisam ser consideradas ao se pensar numa ação pedagógica que seja significativa para as crianças.

A concepção de criança como sujeito histórico, que nasce em um determinado tempo, bem como numa classe social e em um determinado contexto sócio cultural é uma concepção relativamente nova. Essa é a concepção que acreditamos e se não a concebemos como um sujeito do presente, ela não poderá ser um cidadão do futuro (BRASIL, 2010).

A infância por sua vez, é um período da vida do ser humano, é uma construção social, cultural e histórica que depende de cada sociedade, tempo e lugar porque não é decidido nem pela natureza humana nem biológica. Segundo Sarmiento (2007) a infância não é uma experiência universal, que acontece naturalmente com uma duração determinada. Na verdade, a infância está diretamente relacionada aos significados, dados socioculturais, bem como pela própria história individual de cada um.

Sendo assim, o modo de ser criança sofreu influências dessa concepção de infância. A LDB nº 9.396/1996 ao garantir que as crianças de zero a seis anos de idade tivessem o direito à educação e desenvolvimento global e social faz surgir o binômio cuidar e educar. A criança passa a ser considerada uma pessoa com direitos, capaz de estabelecer relações com o mundo, desde o seu nascimento. O educar e o cuidar na Educação Infantil passou por evoluções conceituais. Cuidar da

criança em toda sua dimensão humana é educá-la para inseri-la na sua cultura, no seu grupo social (KRAMER, 2006).

A ênfase era colocada na necessidade de que deveria existir sim, nas instituições de Educação Infantil, uma intencionalidade educativa, um trabalho pedagógico sistematizado. Uma instituição comprometida tanto com a criança e suas formas de expressão e interações que estabelece com a sua realidade quanto com o desenvolvimento posterior da sua escolaridade. Atualmente a discussão sobre a Educação Infantil tanto nos documentos oficiais, quanto na produção de especialistas, estudiosos dessa etapa educativa, tem destacado que a sua função sempre foi e ainda é de cuidar e educar – entrelaçadamente – dimensões da Educação Infantil. Este é o mais novo posicionamento da política educacional brasileira, assumido na década de 90.

Uma das ações significativas do MEC, foi impulsionar e expandir as formações iniciais em nível médio Normal e continuadas para a Educação Infantil. Na realidade brasileira, com pessoas atuando como professores (as) por muitos anos, sem a formação inicial, o Programa de formação inicial para os professores em exercício, na Educação Infantil – Proinfantil, vem para tentar amenizar esse cenário. Dessa forma, em dezembro de 2007, quatro Universidades Federais foram convidadas pelo MEC, para que de modo pioneiro, implantassem o Proinfantil em nove estados. As universidades convidadas foram: UFG, UFMS, UFPA e UFRN. Ficando a UFG responsável pelos estados de Goiás e Maranhão; a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul por Bahia, Sergipe e Alagoas; a Universidade Federal do Pará por Amazonas e Rondônia e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte por Ceará e Pernambuco. No item 1.3 deste capítulo, apresentaremos o Proinfantil e como ocorreu a formação aqui no estado do Rio Grande do Norte.

Assim, é de responsabilidade da nação formar professores capazes de compreenderem as especificidades do trabalho nessa etapa da Educação Básica. Acreditamos, portanto, ser necessário garantir nessas formações, que a criança seja colocada na linha de foco das lentes de quem está sendo formado, para poder garantir que os (as) cursistas compreendam as crianças nas suas características de aprendizagem e desenvolvimento. A Educação Infantil precisa ser concebida como tempo e espaço de aprendizagem e desenvolvimento de crianças até cinco anos, com intencionalidade educativa e respeito às especificidades de cada uma delas. E o caminho apontado pelos pesquisadores da área tem um nome – formação

(BRASIL, 2010).

No tópico seguinte, discutiremos, de forma pontual, sobre as atuais exigências para a formação do (a) professor (a) para a Educação infantil, as trajetórias desses profissionais, bem como refletiremos sobre os processos de construção de identidades profissionais e a valorização dessa profissão – ser professor (a) da Educação infantil.

1.2 A formação do (a) professor (a) da Educação Infantil no contexto atual

A formação docente vem ocupando lugar central nas discussões sobre a educação, desde a década de 1980. A realidade brasileira apresenta um índice do IDEB abaixo de 6,0 pontos, e modificá-la exige ações conjuntas de todas as esferas governamentais do país. As pressões advindas dos organismos internacionais levaram o Brasil a elaborar programas de formações emergenciais para seus professores, visando transformar essa realidade. Entretanto, formar professores para uma etapa de ensino abandonada por décadas pelas políticas públicas, gera insegurança. Ora, operacionalizar qualquer programa de formação para uma etapa de ensino sem parâmetros, sem experiências anteriores que norteiam ações futuras, exige dos profissionais envolvidos na elaboração das diretrizes desses programas, comprometimento e vontade política.

Segundo Barbosa (2011) a obrigatoriedade da educação de crianças de 4 a 6 anos a partir da emenda constitucional nº 59, de 2009, trouxe além de muitos desafios, dilemas principalmente pedagógicos e políticos com a aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória gratuita na escola pública, a partir dos 6 (seis) anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Para Barbosa (2011) essa inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental trouxe, desde então, vários problemas a serem ainda resolvidos, porque espera a efetivação da aprendizagem mediante pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além de outros domínios e aquisição de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores. A autora destaca que a escola ainda não se

encontra estruturada para atender essa oferta e com isso abre a possibilidade das crianças de seis anos serem incluídas nas ofertas em ciclos ou progressão regular por série. Considerando as características das crianças de 6 anos de idade, essa lei vem favorecer, no nosso entendimento, a legalização do desrespeito aos direitos das crianças.

A nossa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, definiu a educação das crianças de 0 até 5 anos, bem como definiu que para trabalhar em instituições de Educação infantil é preciso ter formação adequada. A Educação Infantil é um direito das crianças assegurado por lei (Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente). A educação brasileira está dividida em dois segmentos: Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica envolve a Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano) e a Educação Superior em graduação, especialização, mestrado e doutorado.

De acordo com a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), aprovada em 1994, o termo **creche** refere-se, em função do critério de idade, ao atendimento às crianças entre 0 e 3 anos de idade (tempo de atendimento parcial ou integral) e o termo **pré-escola** refere-se ao atendimento às crianças de 4 até 6 anos de idade (atendimento em tempo parcial ou integral).

A área da educação no nosso país por décadas se preocupou em construir teorias e práticas educacionais para as crianças a partir dos 7 anos de idade. Naturalmente, a formação dos (as) professores (as) era voltada para a atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. No entanto, as crianças estavam sendo atendidas por várias instituições públicas e privadas sem que houvesse uma política de formação específica para essa área, bem como, nenhuma lei regulamentando um nível mínimo de escolaridade, muito menos de formação profissional para a atuação na Educação infantil do nosso país.

Uma realidade muito comum era encontrar mulheres com baixa escolaridade e sem habilitação em magistério, assumindo a educação de grupos de crianças, em instituições pré-escolares de pequeno porte e em creches comunitárias e filantrópicas, conveniadas ou não com órgãos do poder público. No entanto, com o reconhecimento de que essas instituições são educacionais, a LDB nº 9.394/1996, fixou também a formação mínima exigida para a atuação profissional nessa área. Assim, de acordo com o artigo 62 da nossa LDB (BRASIL, 1996):

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

A lei estabeleceu como meta a formação em nível superior porque grande parte dos (as) nossos (as) professores (as) que atuam na educação infantil não possui ainda o nível médio normal. O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a resolução, CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, determinando que os sistemas de ensino realizem programas de capacitação para todos os professores em exercício. O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício – Proinfantil, surge a partir dessa resolução. Essas conquistas foram resultados de movimentos sociais que buscavam e continuam buscando construir uma Educação Infantil de qualidade para as crianças. No entanto, esse direito das crianças – educação de qualidade – toca diretamente no principal ator desse processo, que é o (a) professor (a) da Educação Infantil.

Na década de 1960, as políticas voltadas para a primeira infância no Brasil passaram a defender a expansão do atendimento pré-escolar a baixo custo. A partir desse momento, passou a ser comum a organização de jardins de infância (Froebel), creches e “escolinhas” que contavam com pessoas sem habilitação em magistério. A falta de formação adequada, das pessoas que trabalham com as crianças, possibilita as diversas designações: crecheira, monitora, pajem, babá, auxiliar de desenvolvimento infantil e educador (a). Entretanto, nas pré-escolas que funcionam de forma bem parecida com as escolas de Ensino Fundamental, as pessoas que se encarregam pelas atividades com as crianças, são chamadas de professoras. As mudanças ocorridas com as novas políticas públicas de formação do (a) professor (a), estende-se também para essa etapa da Educação Básica, e o (a) professor (a) começa a ser valorizado (BRASIL, 2006).

No entanto, dois elementos se destacam nesse processo de valorização do (a) professor (a) da Educação infantil. O primeiro surge ao reconhecimento da indissociabilidade do cuidar e educar crianças, devendo assim ser uma atividade exercida por professores (as). O segundo tem a ver com as exigências de formação docente para essa etapa de ensino, conforme texto da lei, artigo 62, citado anteriormente (BRASIL, 2006).

A história dessa formação foi marcada por uma trajetória sinuosa, cheia de

obstáculos. Esses obstáculos aparecem por causa da proliferação de ideias em relação ao perfil profissional desse professor. Diante disso é preciso considerar a história sob dois aspectos: o primeiro que analisa a história visando à construção de uma Educação Infantil de qualidade e o segundo que aborda os direitos dos (as) profissionais da Educação Infantil que não possuem a formação mínima exigida. Podemos constatar essa realidade, verificando na Tabela 4 – Tempo de serviço na função de professor, que 71 dos nossos sujeitos atuaram na Educação Infantil, por 11 anos, sem a formação mínima.

Mudanças na legislação vem ocorrendo sistematicamente para suprir o tempo que nossas crianças ficaram sem um dos principais direitos da humanidade – educação de qualidade. Com a aprovação da Lei nº 11.114/2005 a criança passou a ingressar no Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade. E, com a Lei 11.274/2006, essa etapa de ensino passou a ter a duração de nove anos, obrigatória e gratuita na escola pública, como um direito público subjetivo de todo cidadão (ã) brasileiro (a) (BRASIL, 2006).

As políticas públicas para a formação de professores (as) para a Educação Infantil pedem um esforço conjunto dos três níveis de governo – federal, estadual e municipal, para manter cursos em nível médio e superior – formação inicial –. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Sinopse do professor 2009) nos informa que:

Dos quase 2 milhões de docentes na educação básica, 369 mil trabalham na Educação infantil, sendo 97% de mulheres; somente 48% possuem nível superior; outros 41,3% tem apenas o nível médio e 10,7% são leigos.

A formação dos (as) professores (as) da Educação infantil precisa ser expandida para se adequar às necessidades de expansão do atendimento. As propostas curriculares devem ser construídas a partir de objetivos estabelecidos para a Educação infantil, considerando a indissociabilidade do cuidar e educar. Assim, a formação de qualidade contempla a pluralidade de perspectivas teóricas, ferramentas fundamentais para os (as) professores poderem participar efetivamente dos processos coletivos de construção da proposta pedagógica da sua escola.

Concordamos com Barbosa (2008) quando ela nos fala da importância de ações conjuntas no campo da formação, e destaca o papel da universidade como agência formadora porque para essa autora, os programas emergenciais não

resolverão as contradições postas no campo da educação infantil no nosso país, havendo a expectativa de que novas proposições sejam assumidas com seriedade e coragem de mudar o cenário histórico, reafirmando-se as crianças enquanto partícipes da história em movimento de construção.

Diante desse cenário efervescente de ideias e vontade política de desenvolver o país, o Proinfantil surge como uma solução emergencial. O programa foi elaborado pelo Ministério da Cultura – MEC, para oferecer aos professores leigos que atuavam na Educação Infantil, através de um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal. Para concretizá-lo, o MEC estabeleceu parcerias com os estados e municípios interessados. Foram oferecidas várias versões ou Grupos do Proinfantil: de 2005 a 2007 ocorreu o Grupo Piloto, abarcando ações nos estados de Goiás, Ceará, Sergipe e Rondônia; no período de 2006 a 2007, ocorreu o Grupo I no Ceará, Piauí, Rondônia, Alagoas, Amazonas e Bahia. A partir de dezembro de 2007, o MEC convidou as Universidades Federais de Goiás, de Mato Grosso do Sul, do Pará e do Rio Grande do Norte, para participarem do programa. Essas Universidades implementaram, com o apoio do MEC, um novo direcionamento às discussões sobre as especificidades da Educação Infantil.

Durante o Grupo II, de 2008 a 2010, as quatro universidades se responsabilizaram pelo atendimento de 9 estados: Goiás e Maranhão (UFG), Bahia, Sergipe e Alagoas (UFMS/UFG), Amazonas e Rondônia (UFPA), Ceará e Pernambuco (UFRN). Com avaliações positivas e grande demanda de formação, o MEC deu continuidade ao Proinfantil criando o Grupo III. Este aconteceu no período de 2010 a 2012, e atendeu a 18 estados, entretanto, havia apenas 13 Universidades participando: UFG (Goiás), UFMS/UFG (Alagoas, Mato Grosso do Sul, Sergipe), UFPA (Amazonas, Pará), UFRN (Pernambuco, Rio Grande do Norte), UFBA (Bahia), UFC (Ceará); UFMA (Maranhão), UFMT (Mato Grosso), UFMG (Minas Gerais), UFPR (Paraná), UFPI (Piauí), UFRO (Rondônia, Roraima), UFRJ (Rio de Janeiro).

Estratégias metodológicas eram necessárias. Dessa forma o Proinfantil utilizou atividades a distância orientadas por meio de material impresso e videográfico, atividades presenciais concentradas nos períodos de férias escolares (Fases Presenciais) e aos sábados (Encontros Quinzenais), além de atividades de prática pedagógica nas instituições onde os professores cursistas atuavam. Todas essas ações foram acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo.

Avaliamos que a concretização desse programa, nessa abrangência, foi possível por ter ocorrido na modalidade a distância, que permite atingir uma população numerosa e geograficamente dispersa por meio do fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade. Seus objetivos foram: habilitar em magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente; elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes; Valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor e Contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 até 6 anos nas Instituições de Educação Infantil (IEI).

Todos os aportes legais garantiram sua criação e efetivação. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação através do Parecer 03/2003 e da Resolução 01/2003, posicionou-se a favor dos direitos dos professores que possuíam apenas a formação no nível médio – modalidade normal – e que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental. O parecer CNE/CEB 02/2003, esclarece que:

A redação do artigo 62 da LDBEN é clara e não deixa margem para dúvidas. Aqueles que freqüentam um curso Normal de nível médio praticam um contrato válido com a instituição que ministra. Atendidas as disposições legais pertinentes, a conclusão desse curso conduz ao diploma, que, por ser fruto de ato jurídico perfeito, gera direito. No caso, o direito gerado é a prerrogativa do exercício profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2001) reforça em suas metas a responsabilidade da União, estados e municípios de habilitar os profissionais que atuam na Educação Infantil. Nos objetivos e metas relativos a essa etapa da Educação Básica, a quinta meta, letra *b* dispõe:

5ª. Estabelecer Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas:
b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior.

No Proinfantil, a educação era entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Além disso, enfatizava o caráter

histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais e promovendo a auto-realização e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos.

O currículo do Proinfantil tinha como objetivo: valorizar as experiências culturais e os conhecimentos prévios adquiridos pelo (a) professor (a) cursista em sua prática pedagógica cotidiana, tomando-os ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica; incluir a elaboração de um portfólio constituído pelo registro de atividades (planejamento, relato e avaliação da atividade), pelo planejamento diário e por um memorial, por meio do qual o professor (a) cursista pudesse registrar e analisar sua própria trajetória, primeiramente na vida escolar (como cidadão-aluno que não completou a educação básica), depois na construção de sua identidade profissional (como professor não-titulado) e, finalmente, como participante do Proinfantil; estimular a participação desses (as) professores (as) na vida da comunidade e na luta por melhores condições de vida e pelo exercício da cidadania.

O Currículo era composto por seis áreas temáticas, das quais duas eram referentes a formação do magistério e quatro ao ensino médio. São elas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa); Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Matemática e Lógica (Matemática); Vida e Natureza (Biologia, Física e Química). Para formação pedagógica: Fundamentos da Educação (Sociologia, Filosofia da Educação, Antropologia e Psicologia) e Organização do Trabalho Pedagógico. Além dessas áreas o currículo também exigia: Língua Estrangeira; Eixos integradores (espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas, funcionando como elemento agregador de todas as áreas); Eixos Temáticos (grandes temas que permeiam as áreas temáticas referentes à formação pedagógica); Projeto de estudo (atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica sobre algum aspecto – social, histórico, cultural, ecológico, etc. – de sua realidade local).

Segundo Barbosa (1998, p. 7):

Diante desse Tabela, podemos concluir sobre a importância de ações conjuntas no campo da formação, destacando o papel da universidade, tendo a certeza, no entanto, de que os programas emergenciais não resolverão as contradições postas no campo da educação infantil no nosso país, havendo a expectativa de que novas proposições sejam assumidas com seriedade e coragem de mudar o cenário histórico, reafirmando-se as crianças enquanto partícipes da história em movimento de construção.

Além disso, é preciso garantir o art. 227, constante no cap. VII da Constituição Federal de 1988, cuja redação foi dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010 e que enuncia:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

1.3 O Proinfantil: a formação no estado do Rio Grande do Norte

Questionamentos sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil vem mobilizando os estudiosos da área e passa a ser uma preocupação efetiva do MEC. Considerando o objeto de estudo, achamos pertinente trazer alguns dados relevantes da formação recebida pelos professores leigos do Estado do Rio Grande do Norte, através do Proinfantil.

No contexto atual das políticas públicas para a educação, o Estado é também responsabilizado, visto que os efeitos dos investimentos realizados dependem de vários fatores, inclusive das condições reais oferecidas para implementação das ações. Ações essas que não estão nas secretarias estaduais, mas sim e, principalmente, nas escolas.

O Proinfantil no estado do Rio Grande do Norte, foi realizado no período de julho de 2009 a julho de 2011, na demanda denominada Grupo 3. O número de adesão dos municípios ao Programa foi satisfatório, mas poderia ter sido muito mais. Sensibilizar os prefeitos da importância dessa formação, não foi algo tão simples assim. Os Municípios que aderiram foram:

Tabela 0: Distribuição de Professores Cursistas por Municípios

AGF	Municípios	Professores Cursistas
Natal 1	Brejinho	19
	Arez	3
	Nísia Floresta	4
	Canguaretama	1
	Equador	1
	Pendências	22
	Galinhas	11
	Maxaranguape	16
	Lajes	5
	Bento Fernandes	12
Natal 2	Natal	96
Mossoró	Mossoró	26
	Areia Branca	9
	Messias Targino	4
	Janduís	5
	Caraúbas	1
	Alexandria	1
Total	17	236

Fonte: Sistema de Informação do Proinfantil/MEC, 2011.

Um número significativo de professores sem formação adequada atuando na Educação Infantil, estavam vinculados a uma Organização Não Governamental (ONG), inserida administrativamente ao Movimento de Integração e Orientação Social - MEIOS, tornando-se mais uma característica do Programa no Estado. Essa realidade exigiu da Secretaria de Educação do Estado mais empenho e disponibilidade do que das outras capitais. Acreditamos que essa foi uma das características mais marcantes e acarretou vários obstáculos para a implementação do programa no estado.

As responsabilidades das parcerias eram bem claras no contrato: federal, estadual e municipal. No entanto, diante dessa peculiaridade, coube a Secretaria de Educação do Estado absolver todas as atribuições necessárias para desenvolvimento do Programa, inclusive a disponibilidade de tutores, visto que o MEIOS e a Secretaria Municipal de Educação não estavam cumprindo com as atribuições que lhes eram inerentes.

Implementar o programa no estado, exigiu muita articulação política interna. Precisávamos de duas salas grandes que pudessem funcionar nossas Agências Formadoras. O problema é que a maioria das escolas não dispunha de espaço físico

adequado para tal. Ressaltamos a competência e o comprometimento da Coordenadora da Equipe de Gerenciamento, por garantir o funcionamento das Agências Formadoras. Assim as nossas Agências Formadoras inicialmente funcionaram na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira (Natal – Agência Formadora 1 e Agência Formadora 2) e na Escola Estadual Solon Moura a Agência Formadora de Mossoró.

Outra característica marcante foi a carência de profissionais na Tabela da Secretaria Estadual para cumprir a carga horária orientada pelo Proinfantil, para atuar como Coordenador de Agências Formadoras (AGF), Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI), Professor Formador e Tutor.

Podemos dizer que esse foi o grande entrave na implantação do programa no estado do RN. As três Agências Formadoras foram compostas por profissionais pertencentes ao órgão central (SEEC). Esta decisão, no entanto, dificultou a atuação desses profissionais, devido ao acúmulo de atribuições e programas por eles acompanhados na Secretaria. Essa peculiaridade, assim como a adaptação às características do Proinfantil, acarretou a necessidade de substituições, tanto de professores formadores quanto de tutores.

O Programa foi organizado em quatro Módulos, desta forma, achamos interessante comentar alguns pontos específicos de cada um deles:

Módulo I – A UFRN realizou a Formação da Agência Formadora e Tutores do Proinfantil, no período de 29 de junho a 03 de julho de 2009, no Rifóles Praia Hotel – Natal/RN. Apresentamos e discutimos as diretrizes do Programa e realizamos o planejamento da Fase Presencial do Módulo I. O volume de informações e as características do trabalho a ser desenvolvido, causaram grande impacto, devido à complexidade do Programa. A carga horária para a formação é suficiente, no entanto, os obstáculos advindos das parcerias firmadas atrasaram a programação.

A fase presencial do Módulo I foi marcada por muitas dificuldades nas três Agências: o Assessor Técnico Pedagógico ainda não estava contratado, mas mesmo assim prestou toda assistência por telefone a equipe de gerenciamento estadual e participou das atividades em Mossoró; a falta de material impresso (Livros de Estudo), somada a falta de clareza das atribuições a serem desenvolvidas por cada colaborador, e da precariedade da estrutura física onde foram realizadas as atividades.

A Agência Formadora Natal 1, realizou o I Encontro Presencial no Centro de Educação de Jovens e Adultos Reginaldo Teófilo em Natal, no período de 20 a 29 de julho de 2009, sob a orientação da Coordenação, Articuladora Pedagógica da Educação Infantil - APEI e Professores Formadores, tanto das disciplinas do ensino Médio quanto do ensino Médio, Modalidade Normal. A pauta do encontro tratou das Diretrizes Gerais do Programa e Oficinas das áreas de conhecimento, com carga horária de 76h.

Os relatos apresentados apontaram as áreas de Fundamento da Educação e a área Identidade, Sociedade e Cultura como as que os (as) cursistas tiveram maiores dificuldades. Achemos natural por se tratar de conhecimentos novos para eles.

Outro ponto bastante comentado foi a construção do Portfólio. Esse documento de avaliação exigia que o (a) professor (a) cursista organizasse seus planejamentos e os memoriais de todo o processo de ensino aprendizagem vivenciado pelo programa. O início foi muito difícil para eles (elas), considerando que os mesmos não sabiam o que era um planejamento e muito menos um memorial.

A Agência Formadora Natal 2, teve seu primeiro encontro para fase presencial no Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy. Ocorreu entre 20 a 24 de julho e 27 a 31 de julho de 2009. Essa agência se caracterizou por ter um número bem maior de professores cursistas que não estudavam há várias décadas. A maioria com faixa etária entre 30 a 60 anos.

Nos relatos apresentados para a coordenação geral do Proinfantil/UFRN, os (as) cursistas apresentavam no início do programa uma baixa auto estima muito acentuada bem como uma ansiedade em relação ao que estava por vir. O medo de não dar conta se fazia presente em quase todas as falas. As maiores dificuldades estavam relacionadas à leitura e a escrita; interpretação e produção de texto e raciocínio lógico. A concepção de Educação Infantil estava voltada exclusivamente para o cuidar – forma espontaneísta/assistencialista de atendimento as crianças em creches e pré-escolas. A grande maioria não tinha clareza da sua função social – professor (a) de crianças até cinco anos. Um dos maiores desafios do programa foi resgatar a auto-estima desses (as) professores (as) e fazê-los (as) compreenderem a importância do curso para a construção da identidade profissional dos mesmos.

Segundo a coordenadora da Equipe Estadual e do assessor Técnico Pedagógico, Francisco Paiva Jr., os maiores obstáculos no início do Proinfantil no RN, foi a falta de hábito da leitura e escrita dos (as) professores (as) cursistas, a falta dos Livros de Estudo e a falta de apoio das coordenações municipais para garantir o deslocamento dos cursistas e tutores

Módulo II - Neste Módulo, apesar das Agências Formadoras sentirem maior segurança em relação ao programa, outras questões apareceram para dificultar o trabalho da UFRN, da Equipe Estadual de Gerenciamento e do Assessor Técnico Pedagógico: a não realização do Encontro Nacional, culminando com a falta de orientação ao planejamento dos professores das áreas do Ensino Médio no Encontro Estadual, realizado no período de 14 a 17 de dezembro de 2009. Além disso, a falta dos Livros de Estudo, inclusive para os formadores, foi compensada mais uma vez pela UFRN com cópias xerográficas. A Fase Presencial da Agência Formadora Natal 1 aconteceu no período de 03 a 11 de fevereiro de 2010 no Centro de Treinamento da Emater, em São José de Mipibu. As atividades foram iniciadas com a palestra do Secretário Adjunto Prof. Otávio Tavares, seguida a Profª Aiene Rebouças.

A Fase Presencial da Agência Formadora Natal 2 teve duas interrupções – Carnaval e falecimento do Secretário Estadual de Educação Ruy Pereira – tendo sido realizada nos períodos de 8 a 12 e 18 a 23 de fevereiro de 2010, no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire – Natal. Os cursistas foram divididos em 3 turmas, os professores formadores estavam bem mais centrados na forma de passarem os conteúdos, com objetivos mais claros e o tempo muito melhor administrado, embora as pautas de trabalho estivessem muito extensas. Os assuntos abordados foram Projeto de Estudo e Oficinas das áreas de conhecimento.

O estudo da Língua Espanhola foi aceito com bastante entusiasmo, inclusive todos os cursistas receberam um dicionário, doado pela SEEC, no entanto, no decorrer do curso, os (as) cursistas apresentaram muitas dificuldades em aprender o Espanhol. Outra área que demandou muito apoio dos tutores foi a área de Matemática e Lógica.

Os avanços dos Professores Cursistas foram visíveis em relação ao início do Programa. A interação entre cursistas e Professor Formador foi um fator que

contribuiu para o clima de tranquilidade; o eixo temático das disciplinas foi trabalhado de forma interdisciplinar facilitando a compreensão do Professor Cursista. As aulas transcorriam dentro do cronograma previsto, no entanto as aulas do Módulo II foram interrompidas em consequência do trágico acidente que vitimou o Secretário de Estado da Educação, sendo, portanto, suspensas todas as atividades previstas.

Módulo III - Iniciamos o módulo III com a Reunião Executiva e Encontro Nacional realizados nos períodos de 12 a 14 e 17 a 21 de maio de 2010, respectivamente, no Imirá Plaza Hotel, aqui em Natal, com a participação de uma representação de todos os Estados parceiros do Programa, e da Agência Formadora de Mossoró, como representante do RN.

A III Fase Presencial transcorreu num clima de tranquilidade nas três Agências Formadoras, e o crédito dessa tranquilidade está associado diretamente as seguintes situações: os Livros de Estudo entregues no tempo hábil; a excelente qualidade do Encontro Estadual, sob a responsabilidade da UFRN e a apropriação de todos os colaboradores com relação ao funcionamento do Programa. O acordo de participação a partir desse módulo, passou a ser cumprido satisfatoriamente por todos os municípios e Estado trazendo um clima de satisfação pra todos envolvidos no programa.

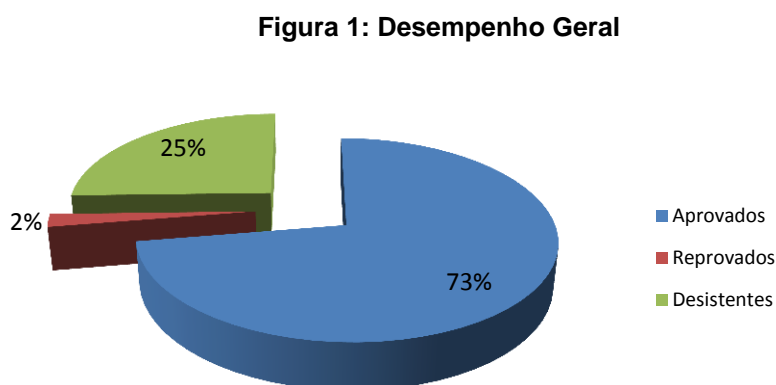
O acompanhamento feito por Paula Francimar da Silva Eleutério (EEG) e pelo Assessor Técnico Pedagógico (ATP), Francisco Chagas de Paiva Júnior, juntamente com as reuniões coordenadas pela Profa. Dra. Antonia Fernanda Jalles, possibilitou tomadas de decisões em conjunto que atendeu as necessidades não apenas do programa como de todos envolvidos.

Conscientes da necessidade da continuidade do programa para melhoria da educação no nosso estado, a coordenação geral do Proinfantil/UFRN, solicitou que o Assessor Técnico Pedagógico visitasse os Municípios parceiros, visando avaliar o Programa no Município, como também reafirmar parcerias.

Módulo IV – A Reunião Executiva e Encontro Nacional do Módulo IV, foram realizados em Salvador/BA, no período de 25 de setembro a 01 de outubro de 2010. Já a Fase Presencial aconteceu no período de 31 de janeiro a 11 de fevereiro de 2011. Segundo a Coordenadora da Equipe Estadual, Paula Eleutério, e do Assessor

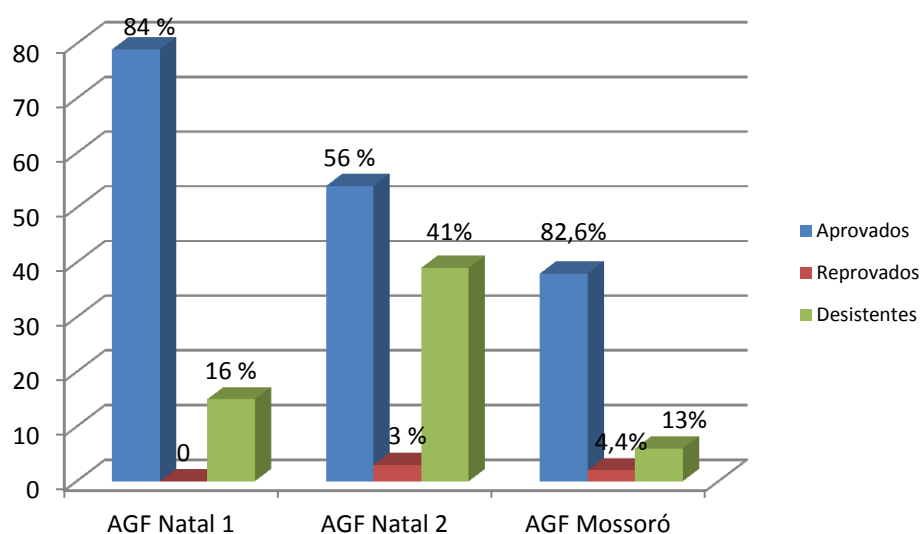
Técnico Pedagógico, Francisco da Chagas Junior, o maior problema apresentado pelo grupo de tutores, foi o cumprimento de prazos. Pela experiência obtida nesse Proinfantil Grupo 3, indicam que mensalmente seja feito um monitoramento e avaliação nas Agências Formadoras, bem como a socialização das ações desenvolvidas com a equipe da UFRN.

Destacamos nesse gráfico, os números de cursistas inscritos, aprovados, reprovados e desistentes, conforme mostra o Gráfico 1:



Fonte: Autoria da EEG e ATP-RN, 2011.

Para um curso na modalidade à distância, considerando as especificidades dos professores cursistas e as condições objetivas para sua formação, tais como: continuar em efetivo exercício; formação anterior inexistente ou deficitária; condições inadequadas para o desempenho de suas funções; idade avançada; tempo distante de sala de aula como aluno, entre outros, constatamos um índice satisfatório de aprovados. Quanto à desistência, sabe-se que o índice apresentado está dentro dos padrões admitidos. A reprovação, apesar de mínima, reforça o compromisso e seriedade da equipe no acompanhamento, monitoramento e avaliação.

Figura 2: Desempenho por Agência Formadora

Fonte: Autoria EEG e ATP-RN, 2011.

Ao analisarmos os dados da AGF Natal 1 e Mossoró, os índices são próximos tanto nos aprovados, reprovados como desistentes. Enquanto que na AGF Natal 2, temos um percentual diferenciado de cursistas desistentes – 41%. Essa realidade se fez presente por questões políticas relacionadas ao cumprimento de transporte e a alimentação dos professores cursistas nos momentos presenciais. Além dessa questão, as cursistas do MEIOS desenvolviam outras atividades laborais (domésticas, feirantes, vendedoras informais, etc.) para complementar a renda familiar, comprometendo o período necessário de estudos em casa, para desenvolvimento das atividades características de educação à distância e frequência nos encontros presenciais. Contudo, neste índice também se encontram aquelas cursistas que demonstraram total desinteresse pela formação ofertada, porque apesar de desistir do Proinfantil, suas atividades profissionais no MEIOS continuaram inalteradas.

Diferentemente da AGF Natal 2, nas AGF Natal 1 e Mossoró, o monitoramento e acompanhamento por parte dos Municípios, inclusive em relação ao investimento financeiro e aplicação de penalidades, como por exemplo, afastamento de sala de aula, é comprovado pelos índices de aprovação, maiores do que a média estadual.

O perfil de saída proposto pelo Proinfantil, por tratar-se de educação à distância, enfatiza que o cursista deverá se transformar num profissional comprometido com sua formação continuada. Abaixo algumas conquistas relatadas

significa objetivo alcançado – sucesso na implementação do Proinfantil no RN.

[...] Não apenas eu, mas também várias colegas estão passando por dificuldades, sabemos que esse curso, o Proinfantil, é de bastante importância. Ele é um curso muito bom e que vai nos trazer muitas coisas boas futuramente, tanto pra nós professores, como para nossos alunos, é um curso muito rico e foi através dele que já cresci bastante.

Sujeito 73

No tópico seguinte, apresentaremos as especificidades da docência na Educação Infantil com o objetivo de mostrar que esse trabalho docente, difere em muitos aspectos do trabalho docente em outras etapas de ensino.

1.4 As especificidades da docência na educação Infantil

As especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a cinco anos, precisam estar embasadas no respeito à dignidade e aos direitos das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (Brasil, 2010) apontam para a elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil que garanta a educação na sua integralidade, sem fragmentação das áreas de desenvolvimento, ou seja, propõe a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

Nesse sentido, um dos aspectos subjetivos da Educação Infantil está no cuidado que devemos ter com as crianças. Entendemos a palavra, cuidado, no sentido mais amplo, o que significa que as práticas da Educação Infantil, estão caracterizadas com ações de cuidar e educar de forma integrada. Cuidar da criança em toda sua dimensão humana é educá-la para inseri-la na sua cultura, no seu grupo social. Essa é uma das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil – educar e cuidar de forma indissociável, que precisa ser ressaltada e reconhecida como um saber específico (KRAMER, 2006).

O professor, mediador por excelência entre a criança e a cultura precisa de uma fundamentação teórica bem articulada com a prática para poder entender as necessidades afetivas das crianças, como as emoções, as quais são indicadoras privilegiadas, dos momentos psicológicos que as mesmas se encontram. Um bebê ao se comunicar com o adulto utiliza-se da expressão facial para indicar conexão,

interação. São essas expressividades, que possibilitam a comunicação com o adulto por meio da mímica facial. Essas expressões indicam muitas vezes como se encontra a parte emocional do bebê e pela interdependência gerada, contagia o ambiente. É possível se refletir diante do choro de uma criança? Precisamos entender que uma das mais complexas especificidades do trabalho docente na Educação Infantil se encontra exatamente na mediação que o (a) professor (a) tem que fazer, mesmo que essa mediação seja em meio a choros, fraldas sujas, fome, sede, sono, enfim, as necessidades básicas das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, v. 1, p. 41) define a concepção do (a) professor (a) da Educação Infantil, como um profissional de competências múltiplas e articulador do diálogo família/comunidade, indicando que o planejamento da sua prática pedagógica, deva incorporar conteúdos que por ventura surjam a partir desse diálogo. Concordamos com o RCNEI, no entanto para isso se efetivar o (a) professor (a) que atua na Educação Infantil, deve ter além de uma formação consistente uma certa sensibilidade emocional para fazer as escolhas que mais se aproximem do que foi captado nesses diálogos. Percebemos que o próprio RCNEI (Brasil, 1998) reconhece as especificidades desse nível de ensino e ressalta a formação específica para ser professor (a) da Educação infantil.

Pensar em formação dos (as) professores (as) que atuam na Educação Infantil implica em possibilitar nos cursos de formação, que os (as) mesmos (as) reflitam sobre sua prática, e tomem consciência da complexidade que é esse seu ofício. O brincar, atividade extremamente importante nessa etapa da educação básica, precisa ser entendido como um direito da criança. Mas para esse brincar acontecer de forma rica, se faz necessária a organização de um tempo e de um espaço – rotina curricular – adequada à faixa etária das crianças e que possibilite aprendizagens. Compreender o porquê organizar de um jeito ou de outro, que ambientes priorizar e qual tempo deixar para cada momento, exige formação. Sabemos que em um mesmo espaço, podemos criar vários ambientes que são mediadores de aprendizagens: em uma cozinha do faz-de-conta, os diálogos serão em relação como cozinhar alimentos; em uma área de jogos, as interações ocorrerão em relação às regras do jogo escolhido; na área de arte provavelmente surgirão conversas sobre cores, sobre o que pintar, desenhar, etc. Como podemos perceber, o espaço organiza as ideias de quem dele usufrui. As aprendizagens que

ocorrem quando as crianças brincam dentro de uma instituição educativa, dependem dos ambientes criados, pois estes irão possibilitar interações que exigirão diálogos específicos, possibilitando a construção de novos conceitos sobre as coisas do mundo e a ampliação do vocabulário (CRAIDY, C., KAERCHER, G., 2001).

A Educação Infantil tem como objetivo educar as crianças e possibilitar o desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e sua capacidade motora. Esse objetivo implica em desenvolver sua capacidade de convívio em grupo – a socialização, educar/cuidar respeitando as necessidades básicas do ser humano, educar para a autonomia, e não podemos esquecer que esses objetivos devem ser estendidos também às famílias.

Quando aprimoramos a formação dos profissionais da Educação Infantil, a prática pedagógica melhora consideravelmente, estabelecendo-se com isso a confiança e os vínculos com as crianças e profissionais da Instituição que trabalha. Além disso, devemos entender que os (as) professores (as) tem como objeto de trabalho o ser humano e refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, implica em refletir sobre o papel que esse (a) profissional exerce e a qualidade das relações humanas que estabelece com os outros (TARDIF, 2008).

São muitas as especificidades desse trabalho docente. No entanto, o professor da Educação Infantil deve ter consciência do papel que exerce na formação de uma geração que irá enfrentar os desafios desse novo milênio. Uma reflexão consciente dessa prática é de fundamental importância, a fim de pensar na criança que queremos formar e sob quais vínculos as mesmas serão formadas.

Diante disso, a formação de professores para a Educação Infantil merece especial atenção, pois diz respeito ao atendimento de seres que estão iniciando a vida em ambientes compartilhados com outras crianças, cada qual com sua realidade e herança social. Por isso, muitas são as discussões a respeito dessa formação, porque ser professor (a) da Educação Infantil exige que o (a) professor (a) exerça determinadas funções que não são necessárias em outra etapa de ensino.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a docência na educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino. A autora caracteriza alguns aspectos das especificidades do trabalho docente na Educação Infantil, e nos mostra que as quatro principais funções desse trabalho, caracterizam a docência na Educação Infantil como um trabalho docente complexo e com especificidades bem singulares.

A primeira especificidade, vem das próprias características das crianças pequenas ou da “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”, que exige do (a) professor (a) a não fragmentação, ou seja, o observar e acompanhar apenas determinados aspectos do desenvolvimento das crianças. É preciso que o (a) professor (a) considere a criança em todos os seus aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico, porque eles são indissociáveis. O que exige do professor de Educação Infantil um conhecimento veiculado em sua formação que leve em conta a ‘vulnerabilidade’ social das crianças e, por outro lado, reconheça as suas capacidades sociais e psicológicas que aparecem logo ao nascer (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

A segunda especificidade desse trabalho docente vem da própria amplitude e diversidade de seu papel, abrangendo o educar e o cuidar, responsabilizando-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação. A terceira especificidade surge da necessidade de estabelecer uma “rede de interações alargadas” com as crianças e os diferentes profissionais das instituições (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, etc.) e com as famílias, integrando a sala das atividades das crianças com todos os outros parceiros e sistemas. A quarta especificidade vem da integração e interação “entre o conhecimento e a experiência, [...] entre os saberes e os afetos”, como centrais da docência na educação infantil como uma profissão que se sustenta na “integração do conhecimento e da paixão” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 48-49).

O trabalho docente na Educação Infantil de acordo com o RCNEI (Brasil, 1998) extrapola as atividades que ocorrem dentro da sala de atividades. É papel do professor (a) garantir processos significativos de aprendizagens das crianças, bem como dedicar esforços especiais àqueles que apresentem dificuldades nesse processo, criando estratégias para melhorar seu desempenho. Além disso, compete ao (a) professor (a) cuidar também do seu desenvolvimento profissional no sentido de melhorar sua qualificação para o trabalho.

Precisamos que os profissionais das instituições de educação Infantil, ajam na direção de educar as crianças com respeito aos seus direitos:

- Incentivem as crianças a se expressarem, falarem, fazerem e dizerem o que querem, ouvindo-as com atenção;
- Acreditem nas possibilidades e potenciais de aprendizagens das crianças;
- Planejem as atividades do dia, considerando também as atividades

escolhidas pelas próprias crianças;

- Reconheçam que o brincar é o caminho da aprendizagem na infância;
- Que ajudem as crianças a respeitar os sentimentos dos outros;
- Diversifiquem os espaços de interações entre as crianças, principalmente oferecendo contato com a natureza;
- Valorizem as produções das crianças, como por exemplo, desenhos, pinturas, maquetes e esculturas;
- Ofereçam as crianças contato com as diferentes manifestações culturais através das diversas linguagens artísticas: dança, música, teatro, literatura e pinturas, etc. (KRAMER, 2006; OLIVEIRA, 2007).

Diante de tantas especificidades e responsabilidades que esse ofício – ser professor da Educação Infantil exige chamá-los de educador é querer perpetuar a concepção maternal dessa profissão. Concordamos com Machado (2000) quando nos diz que usar o termo educador (a) em substituição ao termo professor (a) traz a tona a antiga ideia da educadora nata, paciente e amorosa que não tem a função de ensinar. Os estudiosos da área continuam preocupados com as diversas formas de nomear os professores da Educação Infantil. Em vários artigos científicos encontramos ainda a expressão “educador infantil”, no lugar do “professor da Educação Infantil”. Embora a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, tenha estabelecido a função docente para toda a Educação Básica, ainda é muito comum a expressão “educador (a)” ao invés de “professor (a)” quando a etapa é a Educação Infantil. Ora, educador (a) somos todos nós: professores (as), pais, avós, merendeira, faxineira, cozinheira, etc. Precisamos entender que a docência na Educação Infantil, está sendo construída paulatinamente pelos movimentos que os profissionais dessa área estão realizando. Os mesmos clamam por esse reconhecimento. Se esses profissionais estão construindo um saber específico, é por esse saber que serão valorizados, mesmo que ainda tenham uma formação no nível médio normal (MACHADO, 2000).

1.5 Trabalho Docente: profissionalização x profissionalidade

A formação dos professores adequada às necessidades atuais, é um dos

alicerces fundamentais para todo um processo de reforma da educação no Brasil. Os alunos inseridos numa sociedade com uma diversidade de famílias, culturas, raças e níveis socioeconômicos necessitam de uma formação eficiente e respeitadora que os preparem para as realidades acadêmicas, profissionais sociais deste século XXI. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil) melhorou em relação aos anos anteriores, mas ainda estamos um pouco distante do índice satisfatório para sermos um país desenvolvido. Acreditamos que o investimento do Ministério de Educação-MEC, em formação dos seus professores da Educação Básica, começa a colher seus frutos, ou seja, mudar a realidade tão desalentadora da nossa educação.

O novo século se apresenta como o século das reformas educacionais, não apenas no Brasil, como também em diversos países, visando adequar à educação as novas exigências da globalização econômica, as políticas públicas e em especial as novas tecnologias e comunicações que causam grandes impactos. Nesse cenário, o conhecimento e a educação passam a ter um grande valor, levando com isso um sério desafio para a formação do professor.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) enfatizam a necessidade que essa formação seja um dos caminhos para profissionalizar a docência. Segundo esses autores, os diferentes estudos e reflexões críticas sobre a formação dos professores no Brasil tem revelado um “modelo formativo”, que eles identificam como Modelo Hegemônico da formação (MHF). Nesse modelo, o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas. Desta forma, eles nos mostram que, a partir dessa concepção de docente, emerge um “modelo formativo” baseado em determinadas características:

- No treinamento de habilidades;
- Em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada;
- Na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real.

Esse modelo formativo é referente ao nível de formação inicial ao ensino

superior. Em que essa pesquisa nos ajuda, se a etapa que estamos estudando é a primeira etapa da Educação Básica? Acreditamos que a formação docente exige determinadas estruturas curriculares que podem ser utilizadas na formação docente em geral. São princípios éticos e de saberes que precisam ser acionados pelos professores (as) que estão em formação. Assim uma reflexão sobre o modelo “formativo hegemônico” criticado pelos autores e um olhar mais apurado para o que eles propõem enriquecem nossa pesquisa e nos oferecem ferramentas para a análises dos dados.

Se ainda é o modelo “formativo hegemônico” que temos nos dias atuais como fica a formação do professor da Educação Infantil? A formação articulando teoria com a prática é fundamental para a ação pedagógica do (a) professor (a) ser de qualidade, respeitando assim os direitos das crianças. Se desejamos uma prática docente consciente e transformadora, então, se faz necessário formar esse (a) professor (a), na perspectiva de seu desenvolvimento profissional, considerando suas diversas dimensões como tentativa de superar o modelo formativo hegemônico.

Em contrapartida ao “Modelo Hegemônico”, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 23) propõem um Modelo Emergente da Formação (MEF) a ser tomado como referência teórica na formação inicial profissional. Este modelo (MEF) conta com as seguintes contribuições teóricas:

- a profissionalização docente é tomada como ponto chave nos processos formativos: BrasLausky(1999), Bar (1999), Ramalho, Nung e Gauthier(2000), Diaz Barriga e Espinosa (2001), Brzezinski (2002), Torres (2000), Gatti (1997, Ibernion (2000), Gauthier e Tardif (1998).
- a convergência de referências num modelo formativo que são expressas como metáforas do professor, para nós, constituem atitudes ligadas entre si, de forma dialética ao próprio processo da profissionalização docente. São, portanto, as contribuições e limitações dos estudos sobre o “professor reflexivo” apontado Schön (2000), Zeichner (1993) e Freire (1997); o “professor como investigador” discutido por Stenhouse (1987) e Elliot (1998); o “professor crítico”, priorizado nas obras de Freire (1997), e Carr e Kemmis (1998).

Podemos perceber que o “Modelo Emergente da Formação” destaca a reflexão, a pesquisa e a crítica como atitudes profissionais e os autores nos diz que isso nos obriga a olharmos o professor como alguém que tem sua história, necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional. Torna-se interessante com isso determos em cada uma dessas dimensões, embora

saibamos que elas ocorram muitas vezes concomitantemente.

Concordamos com Schön (2000), quando ele aponta a reflexão, como uma estratégia formativa para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática. Por experiência própria, porque fomos professoras da Educação Infantil durante 25 anos, constatamos que somente a reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita a tomada de consciência dos processos de construção da atividade profissional. No entanto, refletir sobre a prática e não encontrar na escola recursos que permitam uma nova prática pedagógica, é muito desmotivante. Isso não implica induzir o cruzar de braços por parte do (a) professor (a), e sim mostrar o quanto é importante a participação dos (as) mesmos (as) na construção da Proposta Pedagógica da sua escola.

Por outro lado, a pesquisa como atividade profissional proporciona recursos metodológicos para avançar no desenvolvimento da profissão. A pesquisa como um dos componentes da formação é importante para que os professores possam superar a chamada “metodologia da superficialidade”, geralmente tão utilizada na construção dos saberes do senso comum. Pesquisar possibilita além de outras coisas, ampliar a visão do fazer pedagógico, de chegar mais perto do aluno, de contextualizar o conteúdo trabalhado com a realidade sócio cultural que eles estão inseridos.

Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), o (a) professor (a) pesquisador (a) aproxima-se do profissional que participa na produção de saberes, com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo da aprendizagem. Desta forma ele (a) também se profissionaliza, na medida em que, participa do coletivo como prática social, que reflete, constrói saberes e competências, caminho para uma autonomia profissional. Concordamos com os autores (Ramalho, Nuñez e Gauthier, 2003, p. 28) quando eles dizem que:

a atitude para a pesquisa supõe utilizar métodos e as produções das ciências como referências na construção dos novos saberes e competências que, ligados às posições críticas e ao contexto, possibilitarão as potencialidades dos professores para a inovação educativa.

É necessário considerarmos a realidade educativa, porque ela é muito rica em crenças, valores, ideias, ações e atitudes. A crítica para quem está envolvido nessa realidade é importante. É necessário se despir completamente do emaranhado de emoções que essa rede de interações provoca, para poder ser crítico. É fazer uma

releitura da realidade educativa, sob referências que possibilitam compreender e transformar essa mesma realidade educativa. Para haver essa transformação, é necessário que haja um melhor exercício da docência e das ações em sala de aula, na escola e na sociedade como espaços de interação e interdependência. Contudo, isso não é suficiente, implica ainda, se ter uma visão crítica sociológica, como também psicológica, econômica, histórica, que possibilite uma visão pedagógica crítica (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2003).

Se pensar na construção de um referencial para se compreender o professor como profissional, torna-se complexo porque teremos que passar inevitavelmente por diversos fatores e problemas ainda sem solução. Os autores citados nos falam que a procura de critérios para uma atividade ser considerada profissional, encontra inúmeros obstáculos, como a massificação, a desvalorização, as diferentes inferências dos mais diversos elementos, como os pais, estados, administradores, etc., ao trabalho do professor, natureza social da base de conhecimentos que caracteriza a profissão, e leva a uma autonomia profissional compartilhada com o contexto.

Diaz Barriga e Ezpinoza (2001) reconhecem o trabalho do professor como profissional, porque para esses autores as regras na prática social – trabalho – são claras, com mecanismos concretos de ingresso à profissão e com um corpo de conhecimentos específicos.

Segundo Ramalho et al. (2003), a profissionalização do professor (a) implica, de um lado, a obtenção de um espaço autônomo, um espaço que é seu, que ele (a) possa transitar com certa liberdade e de outro espaço que a sociedade não apenas reconheça o seu valor como a necessidade do seu trabalho. O que significa que não é qualquer um que pode exercer a profissão, mas apenas aqueles (as) que forem preparados e mantenham as competências necessárias para tal. O (a) professor (a) precisa mobilizar seus saberes, seus valores, atitudes, ética, de saber-fazer, que são produzidos pelos próprios profissionais da educação.

Para esses autores, a formação inicial começa no nível da graduação. Os (as) professores (as) do Proinfantil não possuem a graduação, como o próprio nome do programa diz, mas achamos pertinente nos apoiarmos nesse estudo porque traz subsídios para a análise dos dados dessa pesquisa. A LDB nº 9.394/1996 permite que os profissionais que atuam na Educação Infantil, e nas primeiras séries do ensino fundamental, tenham a formação em nível médio Normal. O Brasil precisa se

empenhar para criar políticas públicas que garantam a formação inicial tanto em nível médio normal quanto em nível superior para esses profissionais.

O caminho da profissionalização docente, de acordo com os autores em questão, tem sido bastante longo e difícil. Este processo iniciou-se no século XVII com uma série de transformações que ocorreu na educação por questões políticas, econômicas e sociais. Eles identificam desde a antiguidade até os dias de hoje, quatro modelos de professor: 1- o professor improvisado, 2- o professor artesão, 3- o professor técnico e 4- o professor como profissional. Falaremos um pouco de cada um deles visando pontuar as mudanças significativas que ocorreram ao longo da história.

Para o professor improvisado, o ensino era limitado a público restrito e o conhecimento do conteúdo não era avaliado por aqueles que faziam o trabalho de proclamar. Quem sabia ler podia ensinar a ler, escrever e contar. O ensino não era formalizado, e a pessoa que dominasse certo conteúdo podia ensinar, já que nenhuma exigência era feita para que alguém se convertesse num professor.

O professor artesão surge quando novas ideias sobre a infância e o número de jovens ociosos levaram a um aumento da frequência escolar e do número de escolas. Nesse período da história da educação, a igreja era a maior responsável pelo ensino, ficando os padres responsáveis por essa função. Os professores trabalhavam como artesão, construindo suas próprias regras de trabalho, seu método de ação, criando estratégias próprias que são trocadas entre eles. Essas novas estratégias de ensino não apenas atingiam o conteúdo, mas regulamentavam todos os comportamentos na sala de aula. Havia um controle absoluto dos alunos dentro da sala de aula. Essas habilidades, conselhos práticos, atitudes e maneiras de agir iam sendo transmitidos às futuras gerações de professores e pouco a pouco iam se constituindo num código unificado das maneiras de fazer. Essa tradição vai perdurar até o século XX. Ela difundiu-se pela Europa e chegou ao Brasil através dos padres Jesuítas. A chamada pedagogia tradicional surge desse modelo “profissional”- saber tradicional constituído de regras repetidas, ritualizadas e não questionadas, adquiridas por imitação, vai marcar todo o período educacional que vai do século XVII até a primeira metade do século XX. Essas práticas continuam presentes em muitas escolas brasileiras e somente uma formação adequada para os (as) professores (as) da Educação infantil poderá modificar efetivamente esse cenário.

O movimento que surge no Brasil no período de 1930-1961, denominado Escola Nova, tece uma crítica muito forte à pedagogia tradicional. A crítica é lançada por causa de um conjunto de hábitos e de rotinas, que visava alcançar respostas certas de forma mecanizadas, através de muitas repetições. O professor técnico, foi um ideal que não funcionou nesse período. Segundo Ramalho et al. (2003), “o ideal seria colocar um novo tipo de *profissionalidade*, sustentado pela pedagogia nova, que tinha como suporte a psicologia”. A intenção, na época, era fazer da pedagogia uma ciência aplicada e do pedagogo um cientista que aplicaria à educação as leis descobertas pelas outras ciências. A Pedagogia Nova foi um movimento que deu origem a duas tendências: uma chamada pelos teóricos de “experencial”, centrada na criança (Nell, Freinet, Rogers, entre outros), e outra de caráter mais científico, que é chamada de “experimental”. Foi essa base empírica, retirada da racionalidade científica que fez com que a ciência passasse a ser o novo fundamento da pedagogia. Assim, em 1888, Marion no *Dictionaire de pédagogieet d’instructionprimaire*, define a pedagogia como a “ciência da educação”.

Segundo Ramalho et al (2003), esse modelo de *profissionalidade*, baseado na utopia científica universitária mostrou suas limitações por várias razões: a) a formação do professor era descontextualizada e com isso os professores formadores não dominavam suficientemente a realidade dos meios escolares; b) A formação era fragmentada, havendo um abismo entre a formação acadêmica e o trabalho prático. c) A impossibilidade de alguém realizar com precisão um programa concebido por outros, para um trabalho com alunos e professores. Não havia a possibilidade de se controlar a manifestação do chamado “currículo oculto”.

Com o professor profissional, nasce uma nova legitimidade. A partir da ascensão do Japão como potência educacional, surgem nos anos 1980 fortes críticas aos processos de formação de professores e sinaliza-se o caminho da profissionalização do ensino como alternativa a se considerar nas Reformas Educacionais à escola, iniciada nos Estados Unidos. A tendência da educação, em toda a Europa, na América do Norte, na América do Sul, incluindo o Brasil, mesmo que um pouco tarde, é tornar o professor um profissional da educação.

Ramalho et al. (2003), levantam alguns pontos essenciais na perspectiva de profissionalizar o professor: o primeiro ponto é a formalização do saber, os saberes que definem o perfil do profissional da educação; em segundo vem a questão do status do professor, pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; e por

último, defendem a criação de um código de ética, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado pelos próprios professores. A profissionalização do professor define-se, em parte, por características objetivas. As suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com outros profissionais, é também uma identidade, uma forma de representar a profissão. Portanto, para esses autores, a construção da identidade profissional dos professores não é processo natural, mas um processo social e histórico, dado pela ação do grupo que deseja a profissionalização, assim como pelas condições que são oferecidas para que esse processo se realize. Os professores devem lutar por essas condições, pois elas não são dadas de forma espontânea.

Uma profissão para ser reconhecida, se faz necessário a valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas como férias, e aposentadoria, entre outros. Estudiosos da área da Educação Infantil se envolveram para lutar por esse reconhecimento. A luta pela valorização dos professores da Educação Infantil ocorre dentro de um contexto mais amplo, que reivindica mudanças no sistema educacional brasileiro e o direito a uma educação básica de qualidade para todos. Os movimentos sociais, entre eles o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) procuram se mobilizar para reivindicar mudanças para a essa etapa da educação. Esses movimentos veem se articulando e contribuindo de forma significativa para a melhoria da Educação Infantil no país.

Para Tardif (2008) o saber dos professores é o saber deles, e tem a ver não apenas com a pessoa dele, mas com sua identidade também, levando em consideração sua experiência de vida, sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Daí ser importante estudá-lo fazendo uma relação com esses elementos que constituem o trabalho docente.

Diante disso, Tardif (2008), nos chama atenção para os dois perigos do “mentalismo” e “sociologismo” e procura com a sua abordagem teórica, estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores.

O mentalismo reduz o saber em processos mentais como as representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc., tendo como suporte a atividade cognitiva do indivíduo. E defende a posição no que se refere ao “mentalismo”, que é considerar o saber dos professores um saber social e justifica

sua posição com cinco argumentos: o primeiro por considerar o saber dos professores um saber social porque é compartilhado por todo grupo de professores, que possuem formação comum, trabalham numa mesma organização, e por esta razão estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis, matérias a serem ensinadas como também as regras da escola. O segundo argumento é por considerar um saber social, porque um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, este saber é produzido socialmente: Universidade, administração escolar, sindicato, Ministério da Educação, etc. Assim, segundo Tardif (2008) o que o professor deve ensinar não constitui um problema epistemológico ou cognitivo e sim uma questão social tal como mostra a história da profissão docente (Lessard&Tardif, 2008). O terceiro argumento, é um saber social porque ele trabalha com sujeitos e que tem a função de transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Esse jogo sutil que é o ensino somente se manifesta através de relações complexas entre professor e aluno. O quarto argumento, é um saber social porque a pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais, cujos conteúdos dependem da história da sociedade e da sua cultura. E o quinto, porque é um saber social adquirido em um contexto específico, o qual ocorre a socialização profissional. Os professores aprendem a ensinar fazendo seu trabalho, o que significa dizer que o saber dos professores é construído ao longo de sua carreira profissional. Tardif (2008) nos alerta que devemos cuidar para não cairmos no “sociologismo” tentando evitar o “mentalismo”.

No sociologismo, o saber dos professores é sempre associado a outra coisa que não a eles próprios, privando os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformar sua própria ação. Desta forma, o sociologismo tende a transformar os atores sociais em bonecos ventríloquos, não importando o que nos espaços de trabalho cotidianos, eles são, fazem, pensam e dizem. É um saber ancorado no ensinar, situado no espaço (sala/escola) enraizado numa instituição/sociedade.

Segundo Tardif (2008), o saber do professor depende das condições de trabalho concretas nas quais o trabalho se realiza da personalidade e, da experiência profissional dos professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores está constantemente em transformações entre o que eles são (emoção, cognição, história de vida) e o que fazem.

Com essa abordagem, Tardif (2008) procura nos mostrar que o saber do

professor se situa na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, procurando assim, captar sua natureza social e individual como um todo. E trás alguns fios condutores para respaldar essa sua perspectiva: saber e trabalho, diversidade do saber, temporalidade do saber, a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, saberes humano a respeito de seres humanos e saberes e formação de professores.

A maioria dos (as) professores (as) cursistas do Proinfantil do Rio Grande do Norte, concluiu o ensino médio, não estando portanto, com formação adequada para atuar como professor (a) na Educação Infantil. Que conhecimentos eles mobilizam quando estão nas Instituições de Educação Infantil? Considerando a história da Educação Infantil no nosso Estado, podemos inferir que os (as) professores (as) cursistas do Proinfantil do RN, mobilizam conhecimentos do senso comum em relação à escola, dar aula, aluno, professor, dentro da sua realidade com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Ora, sendo assim, recorreremos à teoria das Representações Sociais (RS) para o suporte teórico metodológico à pesquisa.

1.6 Diálogo e mediação: ferramentas do (a) professor (a) da Educação Infantil para construção da cidadania.

A construção da cidadania tem sido um dos principais objetivos da educação nas últimas décadas. Toda sociedade democrática trabalha nas escolas valores que possibilitem essa construção. Constantemente estabelecemos interações sociais com outras pessoas e com essas interações vamos nos humanizando. No entanto, a qualidade dessas interações refletem os valores e princípios que guiam nossas ações. Assim, os valores sociais altruístas de respeito ao próximo, solidariedade, justiça, caridade, honestidade e democracia são construídos nas relações cotidianas que estabelecemos com outro. O Proinfantil ao fundamentar teoricamente o curso, fez a opção pelos teóricos construtivistas e interacionistas. Diante dessa escolha teórica do Proinfantil, apresentamos os principais pressupostos teóricos de Piaget, Vigotski e Wallon, acreditando que esses teóricos nos ajudarão a analisar e compreender alguns dados da pesquisa bem como a própria fala desses sujeitos. Diante disso, o objetivo nesse tópico é apresentar apenas as principais ideias de cada um deles.

1.6.1 As contribuições de Jean Piaget

A teoria de Jean Piaget (1896-1980) é uma referência quando se deseja compreender o desenvolvimento do ser humano. O modelo piagetiano – método psicogenético de pesquisa – apresentou um rigor científico, com produção, ampla e consistente ao longo de 70 anos, que trouxe contribuições práticas importantes, principalmente, ao campo da Educação (La Taille, 1992).

Segundo Piaget, (2011, p. 3):

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na fase adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto.

O autor nos mostra (2011), que o desenvolvimento humano é uma equilibração progressiva, passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para outro superior. Por esta razão as crianças, do ponto de vista da inteligência, apresentam instabilidades e incoerências frente ao raciocínio do adulto. E em relação a afetividade o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade, e as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual.

Para quem está trabalhando com crianças e a compara com o adulto, é surpreendido pela identidade de reações. A criança sabe bem o que quer e age da mesma forma que o adulto quando está frente a um interesse definido. Piaget explica que do ponto de vista funcional, considerando-se as motivações e conduta de pensamento, existem funções constantes e comuns a todas as idades. Ou seja, em todos os níveis de desenvolvimento, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia. A inteligência humana procura compreender e explicar o fato, que pode surgir tanto de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual. (PIAGET, 2011).

Piaget (2011) nos mostra que a gênese do conhecimento está no próprio sujeito, ou seja, o pensamento lógico não é inato ou tampouco externo ao organismo, mas é fundamentalmente construído na interação homem-objeto. Quer dizer, o desenvolvimento da filogenia humana se dá através de um mecanismo auto-

regulatório que tem como base um 'kit' de condições biológicas, que é ativado pela ação e interação do organismo com o meio ambiente - físico e social. Assim, a experiência sensorial quanto o raciocínio são fundantes do processo de constituição da inteligência, ou do pensamento lógico do homem.

Para Piaget (2011) o homem é possuidor de uma estrutura biológica que o possibilita desenvolver o mental, no entanto, esse fato não assegura o desencadeamento de fatores que propiciarão o seu desenvolvimento, porque este só acontecerá a partir da interação do sujeito com o objeto a conhecer. Por sua vez, a relação com o objeto, embora essencial, da mesma forma também não é uma condição suficiente ao desenvolvimento cognitivo humano, uma vez que para tanto é preciso, ainda, o exercício do raciocínio. Por assim dizer, a elaboração do pensamento lógico demanda um processo interno de reflexão. Tais aspectos deixam à mostra que, ao tentar descrever a origem da constituição do pensamento lógico, Piaget focaliza o processo interno dessa construção.

O desenvolvimento humano, de acordo com a teoria piagetiana, parte do pressuposto de que existe uma conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Esses fatores que são complementares envolvem mecanismos bastante complexos e intrincados que englobam o entrelaçamento de fatores que são complementares, tais como: o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a equilibração do organismo ao meio (LA TAILLE, 1992).

O conceito de equilibração torna-se especialmente marcante na teoria de Piaget pois ele representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno que tem, em sua essência, um caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, mas que pode sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido. Nessa linha de raciocínio, o trabalho de Piaget leva em conta a atuação de dois elementos básicos ao desenvolvimento humano: os fatores invariantes e os fatores variantes.

(a) Os fatores invariantes: Piaget postula que, ao nascer, o indivíduo recebe como herança uma série de estruturas biológicas - sensoriais e neurológicas - que permanecem constantes ao longo da sua vida. São essas estruturas biológicas que irão predispor o surgimento de certas estruturas mentais. Em vista disso, na linha piagetiana, considera-se que o indivíduo carrega consigo duas marcas inatas que

são a tendência natural à organização e à adaptação, significando entender, portanto, que, em última instância, o 'motor' do comportamento do homem é inerente ao ser.

(b) Os fatores variantes: são representados pelo conceito de *esquema* que constitui a unidade básica de pensamento e ação estrutural do modelo piagetiano, sendo um elemento que se transforma no processo de interação com o meio, visando à adaptação do indivíduo ao real que o circunda. Com isso, a teoria psicogenética deixa à mostra que a inteligência não é herdada, mas sim que ela é construída no processo interativo entre o homem e o meio ambiente (físico e social) em que ele estiver inserido.

Segundo La Taille (1992) Piaget considera o equilíbrio como o norte que o organismo almeja, mas que paradoxalmente nunca alcança, porque no processo de interação podem ocorrer desajustes do meio ambiente que rompem com o estado de equilíbrio do organismo, eliciando esforços para que a adaptação se restabeleça. Essa busca do organismo por novas formas de adaptação envolvem dois mecanismos que apesar de distintos são indissociáveis e que se complementam: a assimilação e a acomodação.

A assimilação – É a tentativa do indivíduo em solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que ele possui naquele momento específico da sua existência. Representa um processo contínuo na medida em que o indivíduo está em constante atividade de interpretação da realidade que o rodeia e, conseqüentemente, tendo que se adaptar a ela. Como o processo de assimilação representa sempre uma tentativa de integração de aspectos experienciais aos esquemas previamente estruturados, ao entrar em contato com o objeto do conhecimento o indivíduo busca retirar dele as informações que lhe interessam deixando outras que não lhe são tão importantes, visando sempre a restabelecer a equilibração do organismo.

A acomodação – Consiste na capacidade de modificação da estrutura mental antiga para dar conta de dominar um novo objeto do conhecimento. A acomodação é o momento da ação do objeto sobre o sujeito. Toda experiência é assimilada a uma estrutura de ideias já existentes, chamada esquemas cognitivos – podendo provocar uma transformação nesses esquemas, ou seja, gerando um processo de acomodação.

Esses dois processos são complementares e permanecem durante toda a vida do indivíduo e permitindo dessa forma, um estado de adaptação intelectual.

Nessa perspectiva, o processo de **equilibração** pode ser definido como um mecanismo de organização de estruturas cognitivas em um sistema coerente que visa levar o indivíduo à construção de uma forma de adaptação à realidade. O conceito de equilíbrio sugere algo móvel e dinâmico, na medida em que a constituição do conhecimento coloca o indivíduo frente a conflitos cognitivos constantes que movimentam o organismo no sentido de resolvê-los. Para o ser humano se desenvolver cognitivamente é preciso que o ambiente promova condições para transformações nos esquemas cognitivos, ou seja, é necessário que se estabeleça um conflito cognitivo que demande um esforço do indivíduo para superá-lo a fim de que o equilíbrio do organismo seja restabelecido, e assim sucessivamente (LA TAILLE, 1992).

De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam quatro fases de desenvolvimento na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas podem sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Devemos ressaltar que os estudiosos de Piaget avisam que essa divisão em faixas etárias é apenas uma referência, e não uma norma rígida. Apresentamos, a seguir, sem entrar em uma descrição detalhada, as principais características de cada uma delas:

Recém-nascido e o lactente (0 a 2 anos) – Esse é o estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, bem como as primeiras tendências instintivas (nutrições) e das emoções. É marcado por extraordinário desenvolvimento mental.

Segundo Piaget, (2011, p. 8), para o recém nascido, a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos. Esses reflexos vão melhorando com o exercício. É comum os recém nascidos mamarem melhor depois de uma ou duas semanas do que nos primeiros dias do nascimento. Por volta dos três e seis meses, o bebê começa a pegar o que vê, e esta capacidade de apreensão, depois de manipulação, aumenta o seu poder de formar novos hábitos.

De acordo com Piaget (2011, p. 10) a inteligência aparece antes da linguagem. No entanto, é uma inteligência prática que se refere à manipulação dos objetos e que utiliza apenas em lugar de palavras e conceitos, percepções e

movimentos, organizados em “esquemas de ação”. Como exemplo, Piaget (2011) cita o fato da criança pequena pegar uma vareta, para puxar um objeto distante. Para ele, isto é um ato de inteligência e costuma ocorrer por volta dos 18 meses de idade. E progressivamente, a criança vai aperfeiçoando tais movimentos reflexos, adquirindo habilidades e chega ao final do período sensório-motor se situando dos eventos que ocorrem em sua volta.

Primeira infância (2 a 7 anos) –Nesse período surge a função simbólica ou semiótica – a linguagem. As condutas das crianças são profundamente modificadas no aspecto afetivo e intelectual. Nessa fase além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstruir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Segundo Piaget (2011, p. 16) é nessa fase do desenvolvimento humano que surge o pensamento propriamente dito, porque tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação.

A inteligência é anterior à emergência da linguagem e por isso não se deve atribuir à linguagem a origem da lógica. Segundo La Taille (1992) para Piaget a linguagem é considerada como uma condição necessária, mas não suficiente ao desenvolvimento, pois existe um trabalho de reorganização da ação cognitiva que não é dado pela linguagem. Isso implica entender que o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência. As pesquisas psicogenéticas demonstram que a emergência da linguagem acarreta modificações importantes em aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, uma vez que ela possibilita as interações e fornece, principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade. Embora a criança neste estágio, apresente a capacidade de atuar de forma lógica e coerente ela apresentará, paradoxalmente, um entendimento da realidade desequilibrado, em função da ausência de esquemas conceituais.

O autor faz a ressalta de que durante as idades de dois a sete anos, se encontram as transições de duas formas extremas de pensamento, sendo que a segunda domina pouco a pouco a primeira. Segundo Piaget (2011, p. 20):

A primeira dessas formas é a do pensamento por incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda objetividade. A segunda destas formas é a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara, assim o pensamento lógico.

Quem tem filhos pequenos ou trabalha com crianças, percebem como elas precisam perguntar sobre muitas coisas. As crianças são de fato curiosas. Piaget (2011, p. 22) nos mostra que:

Um dos motivos que torna os “porquês” infantis tão obscuros para a consciência adulta e que explica as dificuldades que sentimos para responder às crianças é que uma grande parte destas perguntas se relaciona a fenômenos ou acontecimentos que não comportam precisamente “porquês”, já que ocorrem ao acaso.

Conforme Piaget (2011) nos diz, o pensamento egocêntrico aparece nessa espécie de jogo, que se pode chamar de jogo simbólico. O jogo constitui a forma de atividade inicial de quase toda tendência, ou pelo menos um exercício funcional desta tendência que o ativa ao lado da aprendizagem propriamente dita.

No outro extremo, temos o que Piaget chama de pensamento intuitivo. Esse pensamento já é a forma de pensamento mais adaptada ao real. Graças à representação as experiências anteriores são reconstituídas e antecipadas. A intuição, segundo Piaget (2011), é a lógica da primeira infância. Piaget (2011, p. 29) nos explica que:

As características das intuições primárias é a rigidez e a irreversibilidade; elas são comparáveis a esquemas perceptivos e a atos habituais globais que não podem ser revertidos. [...] Portanto, é normal que o pensamento da criança comece por ser irreversível, e especialmente, quando ela interioriza percepções e movimentos sob forma de experiências mentais, estes permanecem pouco móveis e pouco reversíveis.

Outra característica marcante dessa fase é a capacidade que as crianças tem em conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção. No início, será vivo todo objeto que exerça alguma atividade, como por exemplo, a lâmpada que acende a lua que dá claridade. Depois, segundo Piaget (2011) as crianças darão vida aos agentes e corpos que se parecem mover por si próprios, como por exemplo, o vento. Essa característica das crianças recebe o nome de animismo infantil.

Infância dos sete aos 11 anos (7 a 11 anos) – Neste período começa a superação do egocentrismo intelectual e social – incapacidade de se colocar no ponto de vista de outros – dá lugar à emergência da capacidade da criança estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente. Outro aspecto importante neste estágio refere-se ao

aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente, e não mais apenas através de ações físicas, típicas da inteligência, sensório-motor. Contudo, embora a criança consiga raciocinar de forma coerente, tanto os esquemas conceituais como as ações executadas mentalmente se referem, nesta fase, a objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta. Além disso, se no período pré-operatório a criança ainda não havia adquirido a capacidade de reversibilidade, que é a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos, ela começa a construir essa reversibilidade ao longo do estágio operatório concreto formal (LA TAILLE, 1992).

Segundo Piaget (2011, p.35) as relações interindividuais das crianças depois dos sete anos, evoluem de forma significativa. Ela torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais o próprio ponto de vista com o do outro. As explicações mútuas entre crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente da ação material. A linguagem “egocêntrica” praticamente desaparece e a criança passa a sentir necessidade de garantir conexão entre as ideias e de justificação lógica.

Em relação ao comportamento coletivo, Piaget (2011, p. 35) constatou que:

Depois dos sete anos notável mudança nas atitudes sociais como, por exemplo, no caso dos jogos de regras. Sabe-se que uma brincadeira coletiva, como a das bolas de gude, supõe um grande e variado número de regras, sobre o modo de jogar as bolas, as localizações, a ordem sucessiva dos lançamentos, os direitos de apropriação no caso de ganhar etc. [...] Sem conhecer ainda de cor as regras do jogo asseguram-se, ao menos, da unidade das regras admitidas durante a mesma partida e se controlam uns aos outros, de modo a manter a igualdade frente a uma lei única.

Os jogos de regras na infância possibilitam a construção de valores morais e democráticos, ao mesmo tempo que garantem uma prática pedagógica permeada pela ludicidade.

Adolescência (12 anos em diante) – A criança nessa fase amplia as capacidades conquistadas na fase anterior. Passa a raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Nesse período a criança adquire a capacidade de criticar os sistemas sociais e começa também a propor novos códigos de conduta, questiona os valores morais de seus

país e constrói os seus próprios valores adquirindo autonomia (LA TAILLE, 1992).

A teoria psicogenética de Piaget não tinha como objetivo principal propor uma teoria de aprendizagem. No entanto, o modelo piagetiano, curiosamente, veio a se tornar uma das mais importantes diretrizes no campo da aprendizagem escolar, por exemplo, nos USA, na Europa e no Brasil, inclusive. As tentativas de aplicação da teoria genética no campo da aprendizagem são numerosas e variadas, no entanto os resultados práticos obtidos com tais aplicações não podem ser considerados tão frutíferos. Uma das razões prováveis deve-se ao fato do difícil entendimento do seu conteúdo.

1.6.2 As contribuições de Vigotski

Lev Semenovitch Vigotski tem origem russa. Natural de Orsha, na Bielo-Rússia, nasceu em 1896 e faleceu em 1934. As obras de Vigotski têm sido reconhecidas como uma contribuição original e destacada ao pensamento pedagógico universal. Sua morte prematura aos 37 anos marcou de certa forma o estilo de seus textos escritos densos, cheios de ideias e com muitas reflexões. Seu trabalho começa a se refletir na atividade vigorosa dos psicólogos e linguistas soviéticos contemporâneos.

Vigotski, inserido num contexto político e social de grande efervescência na Rússia pós-revolução bolchevista, buscou fundamentar seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxistas então dominantes. Vislumbrou, assim, como relevante a aplicação do materialismo histórico e dialético para a psicologia, transcendendo tanto o funcionalismo habitual, do tipo Dewey-James, quanto o materialismo histórico convencional da ideologia marxista (BRUNER, 1961).

Vigotski (2007) entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito. Vigotski tornou-se o principal expoente da abordagem psicológica histórico-cultural, que concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído. O meio, para ele é um veículo da

cultura e se constitui em fonte de conhecimento. Vigotski empenhou-se na busca do entendimento sobre os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano.

Para Vigotski (2007) construir conhecimento implica numa ação partilhada, que implica num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando consequentemente as capacidades individuais. As relações sociais se convergem em funções mentais. Portanto, do ponto de vista do processo de formação da mente humana, Vigotski (2007, p.57) evidencia o processo de internalização, que consiste em várias transformações:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e característica são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...]. c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente.

O desenvolvimento dos níveis superiores da mente ocorre a partir da mediação do outro. Através da mediação a criança se apropria dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. E com esta ideia, Vigotski (2008) afirma o desenvolvimento cultural como desenvolvimento social, mas não no sentido literal do desenvolvimento das aptidões latentes e, muitas vezes, vindas de fora. Mais frequentemente, o deslocamento de estruturas do exterior para o interior: uma relação de ontogenia e filogenia diferente da ocorrida no desenvolvimento orgânico. No desenvolvimento orgânico, a filogenia é potencial e é repetida na ontogenia. No desenvolvimento social, existe uma interação real entre filogenia e ontogenia e essa interação constitui a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1998), são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que os significados das palavras, que são

construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Do mesmo modo, essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva. Segundo Vigotski (1998) o pensamento e a linguagem estão entrelaçados em um processo vivo, porque o pensamento nasce através das palavras. Para ele, uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento que não se materializa em palavras permanece na sombra. Vigotski (1998) ressalta que a relação entre eles não é algo já formado e constante. A relação entre pensamento e linguagem surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica, desempenhando um papel central não apenas no desenvolvimento do pensamento como também na história da consciência como um todo.

O ponto de partida para Vigotski (1998) sobre a noção da construção do conhecimento aponta os conhecimentos espontâneos. No entanto, o que ele deseja o mesmo é ponto de chegada – o conhecimento científico. Para Vigotski (1998) o conhecimento, tanto o científico quanto o cotidiano, é produção cultural. Assim, os conteúdos da experiência histórica do homem não estão consolidados somente nas coisas materiais, mas, principalmente, nas formas verbais de comunicação produzidas entre os homens.

É através da linguagem que se dá a interiorização dos conteúdos, tornando a natureza social das pessoas, também sua natureza psicológica. Assim, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento remete ao entendimento da relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos da criança. Segundo Vigotski (1998) o aprendizado se dá tanto na direção ascendente quanto na descendente. Na ascendência, o vetor indica a ação dos conceitos espontâneos, abrindo caminho para os conceitos científicos, enquanto, na descendência, indica a influência dos conceitos científicos sobre o conhecimento cotidiano, fornecendo as estruturas para o desenvolvimento ascendente do mesmo, sempre numa relação dialética.

Diante do atual contexto social dinâmico, o ato educacional exige uma ação pensada, programada com sistematização daquele que educa. Nossa atual sociedade parece caminhar rumo a uma educação social inclusiva. Acreditamos que uma prática pedagógica de qualidade, para alcançar o objetivo de formar um

cidadão autônomo, competente e crítico, não pode se limitar a uma simples relação de ensino-aprendizagem. É necessário ter vontade de intervir no processo de aprendizagem da criança, refletindo numa série de decisões de ordem pedagógica, que envolva todo o processo educativo desde a elaboração do currículo, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de atividades com as crianças.

Vigotski (1998) defende que toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na escola decorre sempre de fatos anteriormente vividos; o que o leva à conclusão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se iniciaria muito antes de a criança frequentar a escola. Ressalta o autor, ainda, que o aprendizado escolar, ou melhor, o aprendizado sistematizado produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. No entanto para ele, somente a vida educa, assim torna-se inadmissível a educação fora da vida, que não leve em conta a vida cotidiana das crianças.

Percebe-se que as interações sociais afetam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, daí a grande importância da linguagem na atividade dos (as) professores (as). Assim, não podemos deixar de ressaltar um conceito de Vigotski muito utilizado nas escolas – Zona do desenvolvimento Potencial ou Proximal – ZDP. Para Vigotski (2007, p. 97):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para Vigotski (2007) a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘broto’ ou ‘flores’ do desenvolvimento. Na verdade, a Zona de Desenvolvimento Proximal é uma visão prospectiva do desenvolvimento. Algo que ainda vai acontecer e que pela mediação, intervenção competente do outro pode acontecer.

É a escola que tem a função social de educar para transformar os indivíduos e à sociedade. O modelo tradicional de ensino, denominado por Vigotski de velha escola é criticado por esse autor porque esse ensino extirpa toda dificuldade do pensamento da criança, e esta tendência a facilitar contraria os mais básicos

princípios educativos. Para ele os problemas da educação se resolverão quando se resolverem as questões da vida. Assim, quando ele nos diz que a vida só se tornará criação quando libertar-se das formas sociais que as mutilam, quando for um ritual estético, quando surgir de um arroubo criador luminoso e consciente alimenta a nossa esperança de que uma sociedade melhor é possível ser construída, se passarmos a ler o mundo e compartilharmos a leitura deste mundo lido, através da educação como ato de produção e de reconstrução do saber.

1.6.3 As contribuições de Henri Wallon para a Educação

Nasceu e viveu na França entre 1879 e 1962. Participou da primeira guerra mundial como médico e por essa razão pode observar lesões orgânicas e seus reflexos sobre processos psíquicos. E na segunda guerra mundial participou do movimento da resistência contra os invasores nazistas, o que reforçou mais a sua crença na necessidade de a escola assumir valores de solidariedade, justiça social, anti-rascismo como condição para a reconstrução de uma sociedade justa e democrática.

Com uma sólida formação em filosofia, medicina e psiquiatria, esses conhecimentos levaram-no também a se interessar pela psicologia. Wallon também se interessou pela educação e construiu o Projeto Langevin-Wallon, (rodapé – O Projeto Langevin-Wallon encontra-se no livro *Psicologia y Pedagogia: lãs Idea pedagógicas de Henri Wallon*. MERANI, A. L. (1969). México, D. F.: Editorial Grijalbo.) juntamente com o físico Langevin e outros educadores para a reforma completa do sistema educacional francês após a Segunda guerra (1947). Wallon dedicou-se primeiro à psicopatologia. Registrou minuciosas observações sobre perturbações de comportamento, como instabilidade, perversidade, delinquência, etc.

Wallon (1995) considerava o comportamento patológico como uma espécie de laboratório natural para seus estudos em psicologia. E a partir dessas observações, nos diz que é a criança normal se descobre na criança patológica. Sem tentar no entanto, fazer uma comparação, uma assimilação imediata. Para ele comparar não é assimilar, ver apenas as semelhanças. A comparação visa tanto às

semelhanças como às diferenças. O conhecimento segundo Wallon (1995) busca simultaneamente o que é igual e o que é diferente. O contraste é um dos recursos mais surpreendentes pelos quais se opera a diferenciação.

Depois da psicopatologia, Wallon (1995) dedicou-se ao desenvolvimento da criança, considerando que a questão fundamental dessa área é o estudo da consciência e, para entendê-la, é necessário buscar sua origem, sua gênese. Concentrou-se então, no processo de desenvolvimento para explorar as origens biológicas da consciência. A obra de Henri Wallon é permeada pela ideia de que o processo de aprendizagem é dialético, ou seja, não é adequado postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direções e possibilidades.

Wallon (1995) propõe o estudo da pessoa completa, tanto em relação a seu caráter cognitivo quanto ao caráter afetivo e motor. Para Wallon (1995), cognição é importante, mas não mais importante que a afetividade ou a motricidade.

O autor reconhece que o fator orgânico é a primeira condição para o desenvolvimento do pensamento; ressalta, porém, a importância das influências do meio. O homem, para Wallon, seria o resultado de influências sociais e fisiológicas, de modo que o estudo do psiquismo não pode desconsiderar nenhum desses aspectos no desenvolvimento humano. Por outro lado, Wallon (1995) ressalta que as potencialidades psicológicas dependem especialmente do contexto sociocultural. O desenvolvimento do sistema nervoso, então, não seria suficiente para o pleno desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Assim, o desenvolvimento segundo Wallon (1995) é um processo pelo qual o indivíduo emerge de um estado de completa imersão social em que não se distingue do meio para um estado em que pode distinguir seus próprios motivos dos motivos oriundos do ambiente. Segundo Wallon (1995), o desenvolvimento se dá por uma sucessão de estágios, da mesma forma que a teoria de Jean Piaget (1980), porém através de um processo assistemático e contínuo, em que a criança oscila entre a afetividade e a inteligência. O desenvolvimento é movido por conflitos, dialeticamente, de maneira análoga à combinação de acomodação, assimilação e equilíbrio na teoria piagetiana. Entretanto, ao contrário de Piaget, Wallon (1995) acreditava que o processo não é tão bem delimitado, mas constante, podendo haver, inclusive, regressão: as aquisições de um estágio são irreversíveis, mas o indivíduo pode retornar a atividades anteriores ao estágio. Um estágio não suprime os comportamentos anteriores, mas sim os integra, resultando em um

comportamento que é a acumulação das partes.

Para Wallon (1995) a cognição está alicerçada em quatro categorias de atividades cognitivas específicas, às quais dá-se o nome de – campos funcionais. Os campos funcionais seriam o *movimento*, a *afetividade*, a *inteligência* e a *pessoa*. Segundo Wallon (1995) o movimento seria um dos primeiros campos funcionais a se desenvolver, e que serviria de base para o desenvolvimento dos demais. Os movimentos, enquanto atividades cognitivas, podem estar em duas categorias: *movimentos instrumentais* e *movimentos expressivos*. Os movimentos instrumentais são ações executadas para alcançar um objetivo imediato e, em si, não diretamente relacionado com outro indivíduo; este seria o caso de ações como andar, pegar objetos, mastigar etc. Já os movimentos expressivos têm uma função comunicativa intrínseca, estando usualmente associados a outros indivíduos ou sendo usados para uma estruturação do pensamento do próprio movimentador. Falar, gesticular, sorrir seriam exemplos de movimentos expressivos.

Wallon (1995) dá especial ênfase ao movimento como campo funcional porque acredita que o movimento tem grande importância na atividade de estruturação do pensamento no período anterior à aquisição da linguagem. No entanto, à medida que o movimento proporciona experiências à criança, ela vai respondendo através de emoções, diferenciando-se, para si mesma, do ambiente. A afetividade é o elemento mediador das relações sociais primordial, portanto, dado que separa a criança do ambiente. As emoções são, também, a base do desenvolvimento do terceiro campo funcional que é a inteligência.

Na teoria de Wallon a inteligência está diretamente relacionada com duas importantes atividades cognitivas humanas: o raciocínio simbólico e a linguagem. À medida que a criança vai aprendendo a pensar nas coisas fora de sua presença, o raciocínio simbólico e o poder de abstração vão sendo desenvolvidos. Ao mesmo tempo, de forma entrelaçada, as habilidades linguísticas vão surgindo no indivíduo, potencializando sua capacidade de abstração.

As relações entre estes três campos funcionais não são harmônicas, de modo que constantemente surgem conflitos entre eles. A pessoa, como campo funcional, cumpre um papel integrador importante, mas não absoluto. A cognição desenvolve-se de maneira dialética, em um constante processo de tese, antítese e síntese entre os campos funcionais. Por esta razão Wallon (1995) dá o nome de pessoa ao campo funcional que coordena os demais. Assim o campo funcional – pessoa – é o campo

funcional responsável pelo desenvolvimento da consciência e da identidade do eu.

Para Wallon (1995) desenvolvimento não é um fenômeno suave e contínuo; pelo contrário, o desenvolvimento é permeado de conflitos internos e externos. O autor deixa claro que é natural que, no desenvolvimento, ocorram rupturas, retrocessos e reviravoltas. Os conflitos, mesmo os que resultem em retorno a estágios anteriores, são fenômenos inerentemente *dinamogênicos*, geradores de evolução. Wallon (1995) ressalta que os estágios se sucedem de maneira que momentos predominantemente afetivos sejam sucedidos por momentos predominantemente cognitivos. Usualmente, períodos predominantemente afetivos ocorrem em períodos focados na construção do eu, enquanto estágios com predominância cognitiva estão mais direcionados à construção do real e compreensão do mundo físico. Este ciclo não é encerrado, mas perdura pela vida toda, uma vez que a emoção sobrepõe-se à razão quando o indivíduo se depara com o desconhecido. Deste modo a afetividade e cognição são estanques e se revezam na dominância dos estágios. As idades indicadas foram propostas por Wallon para as crianças de sua época e de sua cultura. Elas precisam ser revistas e adequadas para nossa cultura nos dias atuais.

A seguir a sequência de estágios proposta por Wallon:

- **Estágio Impulsivo Emocional** (0 a 1 ano) - É um estágio predominantemente afetivo, onde as emoções são o principal instrumento de interação com o meio. A relação com o ambiente desenvolve, na criança, sentimentos intraceptivos e fatores afetivos. A partir dos 3 meses, já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo, alegria, raiva etc. Inicia-se assim o processo de discriminação de formas de se comunicar pelo corpo. O movimento, como campo funcional, ainda não está desenvolvido, a criança não possui perícia motora. Os movimentos infantis são um tanto quanto desorientados, mas a contínua resposta do ambiente ao movimento infantil permite que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.
- **Sensório- Motor e Projetivo** (1 a 3 anos) - É uma fase onde a inteligência predomina e o mundo externo prevalece nos fenômenos cognitivos. A inteligência, nesse período, tanto pode ser *inteligência prática*, obtida pela interação de objetos com o próprio corpo como pode ser e *inteligência*

discursiva, adquirida pela imitação e apropriação da linguagem. Os pensamentos, nesse estágio, muito comumente se projetam em atos motores. Toda essa atividade motora exuberante, prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio.

- **Personalismo** (3 a 6 anos) - Neste estágio, ocorre a exploração de si mesmo, como um ser diferente de outros seres, é um período crucial para a formação da personalidade do indivíduo e da autoconsciência. Uma consequência do caráter auto-afirmativo deste estágio é a *crise negativista*: a criança opõe-se sistematicamente ao adulto. Por outro lado, também se verifica uma fase de imitação motora e social. Inicia-se o processo de discriminação entre o *eu* e o *outro*, tarefa central desse estágio.
- **Estágio Categorical** (6 a 11 anos) - É neste estágio que se formam as *categorias mentais*: conceitos abstratos que abarcam vários conceitos concretos sem se prender a nenhum deles. Nesta fase, por exemplo, uma criança que antes associasse o conceito de "triângulo" a triângulos equiláteros adquirirá a habilidade de compreender que mesmo "formatos" diferentes – triângulos isósceles e escalenos – também são abarcados pelo conceito de "triângulo". A diferenciação nítida entre o eu e o outro dá condições estáveis para a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. Nesse estágio, o poder de abstração da mente da criança é consideravelmente amplificado. Provavelmente por isto mesmo, é nesse estágio que o raciocínio simbólico se consolida como ferramenta cognitiva.
- **Estágio da Puberdade e Adolescência** (11 anos em diante) - Este é um estágio caracterizadamente afetivo, onde o indivíduo passa por uma série de conflitos internos e externos. Os grandes marcos desse estágio são a busca de autoafirmação e o desenvolvimento da sexualidade. Nesse estágio ocorre a exploração de si mesmo, como uma identidade

autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos, ao mesmo tempo em que se submete e se apoia nos grupos de pares contrapondo-se aos valores tal como interpretados pelos adultos com quem convive.

Os estágios de desenvolvimento não se encerram com a adolescência. Segundo Wallon (1995) o processo de aprendizagem sempre implica na passagem por um novo estágio. O indivíduo, ante algo em relação ao qual tem imperícia, sofre manifestações afetivas que levarão a um processo de adaptação. O resultado será a aquisição de perícia pelo indivíduo. O processo dialético de desenvolvimento jamais se encerra.

Para a construção do seu método de análise, Wallon (1995) assumiu a perspectiva da psicologia genética. O autor considerou essa posição a mais adequada para estudar a transformação da criança em adulto, porque possibilita a busca do sentido dos fenômenos em sua origem e transformações, conservando sempre sua unidade. E através dos recursos da dialética na vertente do materialismo dialético, descreve e explica essas mudanças, elaborando assim o seu próprio método: a análise genética comparativa multidimensional.

Esse método consiste em fazer uma série de comparações para esclarecer cada vez mais o processo de desenvolvimento. Assim ele comparou: a criança patológica com a criança normal; a criança normal com o adulto normal; o adulto de hoje com o das civilizações primitivas; a criança normal da mesma idade e de idades diferentes; comparou também a criança com o animal, enfim, realizou várias comparações conforme a necessidade da investigação. O fenômeno é um conjunto de variáveis e só pode ser compreendido pela comparação com outros conjuntos.

Além dos estágios de desenvolvimento apresentamos a seguir outros pressupostos que embasam a teoria de Wallon (1981, Apud Mahoney, 2006, p.16-17):

- A pessoa está continuamente em processo;
- Em cada instante desse processo a pessoa é a totalidade, um conjunto resultante da integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo;
- A existência social e a existência individual estão em um vir a ser contínuo, isto é, em um processo de transformações constantes, marcadas pela situação histórica concreta em que acontecem.
- A concepção de desenvolvimento é de um desenvolvimento em aberto, em processo, sempre a caminho de sua formação e nunca acabado, fechado. Está sempre em movimento, o que não elimina regressões, crises ou conflitos;

- Há crise na passagem de um estágio a outro, geradas pelo encontro das atividades já adquiridas com novas solicitações do meio. Estabelece-se um conflito, uma negação das atividades anteriores, que será a mola para a passagem a um novo estágio.

A teoria de Henri Wallon torna-se, portanto, uma importante ferramenta para as atividades com as crianças porque levam em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento do desenvolvimento das crianças bem como as condições de existência das mesmas.

No tópico seguinte, apresentamos as ideias de RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2003) construídas a partir de uma pesquisa. Eles enfatizam a necessidade que a formação seja um dos caminhos para profissionalizar a docência. Segundo esses autores, os diferentes estudos e reflexões críticas sobre a formação dos professores no Brasil tem revelado um “modelo formativo”, que eles identificam como Modelo Hegemônico da formação (MHF). Em contrapartida ao “Modelo Hegemônico”, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003) propõem um Modelo Emergente da Formação (MEF) a ser tomado como referência teórica na formação inicial profissional. Em seguida apresentamos os estudos de Tardif (2008) e Lessard &Tardif (1996) sobre trabalho docente.

A profissionalidade precisa se tornar um objetivo a ser alcançado em processos de formações. Segundo Ramalho *et al* (2003, p. 92) a formação do professor profissional é um processo único, contínuo e esse desenvolvimento profissional deve orientar-se e garantir aos professores:

- estratégias metacognitivas para aprender a aprender e desenvolver suas competências profissionais;
- saberes sólidos, das disciplinas científicas, do contexto pedagógico do conteúdo. Do contexto e todos os outros saberes que entram na rede complexa de saberes a serem mobilizados no trabalho profissional;
- competências profissionais, em processo de evolução, geradas na ação e para a ação, que se atualizam por estratégias de reflexão, crítica, pesquisa, orientadas à inovação educativa;
- consciência e atitude face aos processos de profissionalização docente, a fim de participar como parte de grupos de trabalho na construção do seu desenvolvimento profissional.

Estamos vivenciando um processo de mudanças de paradigmas para a formação do professor da Educação Infantil. Sabemos que mudança de paradigma é um problema político, ético, moral e econômico. Envolve políticas públicas de formação. E políticas públicas não é um ato reflexo, mas sim um conjunto de iniciativas e respostas, manifestadas ou não, em um determinado momento histórico com um contexto específico. A partir dessas reflexões é que a sociedade recebe

respostas do governo. A Educação Infantil e todas as crianças brasileiras receberam uma resposta positiva quando o MEC implementou políticas públicas através do Proinfantil.

CAPÍTULO II



2.1 A Teoria das Representações Sociais e suas linhas de Pesquisa

O referencial teórico de nosso estudo é a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici no final dos anos cinquenta, e publicada em 1961, em sua obra *La Psychanalyse, son Image et son Public* (1961), na qual o autor estuda a apropriação da Psicanálise pelo público francês e analisa as diferentes representações elaboradas pelos diversos grupos estudados.

Neste trabalho, Moscovici nos mostra como as pessoas constroem e são construídas pela realidade social, propondo uma teoria cujo objeto de estudo é o conhecimento do senso comum. Com o foco no coletivo, podemos entender as Representações Sociais (RS). O conhecimento não é apenas compreensível a partir da tradicional concepção que afirma a existência de um conhecimento científico e de um conhecimento cotidiano ou de um senso comum. Assim, a Teoria das Representações Sociais busca compreender o conhecimento como fenômeno complexo que é gerado em circunstâncias e dinâmicas de diferentes matizes, cuja construção está determinada por múltiplas relações sociais e culturais.

Para entender o que são as representações sociais é necessário assinalar uma importante distinção inicial feita por Moscovici (2003, p.45) “(...) *o que eu proponho fazer é considerar como um **fenômeno** o que era antes visto como um **conceito***”. Esta distinção é essencial, pois implica em não reduzir as representações sociais a um simples conceito teórico, que apesar de funcional para fins explanatórios, seria insuficiente para uma compreensão adequada de sua abordagem psicossocial construtivista.

Além disto, é preciso compreender, em primeiro lugar, o que é uma representação. Neste sentido, é o próprio Moscovici (1978, p.56-57), quem esclarece:

Representar uma coisa (...) não é com efeito, simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o contexto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de ‘realismo’. (...) Essas constelações intelectuais uma vez

fixadas nos fazem esquecer de que são obra nossa que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social.

Portanto, a representação é uma atividade psíquica através da qual o indivíduo recria a realidade que o cerca, conferindo-lhe novos significados mediados pelas interações sociais que vivencia. O conhecimento que o indivíduo tem da realidade é, ainda que ele mesmo não o perceba, um conhecimento construído psíquica e socialmente a partir de sua relação com o mundo e expresso através das representações que elabora. Deste modo, através da atividade representacional, o sujeito não apenas recria a realidade do mundo que o cerca, mas também recria a si próprio, adequando-se às necessidades e circunstâncias que o ambiente externo oferece.

As representações sociais, segundo Moscovici e colaboradores, devem ser encaradas como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, um saber prático, pelo qual o objeto adquire seu sentido na experiência que sobre ele constrói o sujeito, em suas relações e interações cotidianas (Herzlich, 1972; Doise, 1989; Jodelet, 1989; Carvalho, 2001).

Portanto, as representações sociais são um fenômeno, um processo e um produto, mental e social, individual e coletivo. Desta forma, a concepção de criança e a concepção de Educação Infantil são conhecimentos fundamentais para definirmos o trabalho docente na Educação Infantil. Se a concepção de criança for a de um ser passivo, que não tem ainda a capacidade de aprender sobre as coisas do mundo, significa que na Educação Infantil basta apenas cuidar da sua higiene e alimentação, porque a criança, um dia, será uma pessoa completa pelo processo natural do amadurecimento. Mas, se a concepção de criança for de um sujeito histórico/social e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, a indissociabilidade do cuidar e educar na Educação Infantil se concretizará pelo próprio entrelaçamento dessas ações nas intenções educativas.

Quando o ser humano sente-se desafiado a compreender alguma coisa, necessariamente, ele elabora representações. Assim, a representação é produto da ação do homem. Precisamos perceber que ao mesmo tempo em que construímos a

representação na prática vivida, aplicamos esse saber construído na orientação de nossas práticas. Segundo Souza (2010, p. 20),

o conhecimento que o indivíduo tem da realidade é, ainda que ele mesmo não o perceba, um conhecimento construído psíquica e socialmente a partir de sua relação com o mundo e expresso através das representações que elabora.

Segundo Moscovici (2003) as representações sociais são um sistema de valores, ideias e ações, que possuem uma dupla função: a primeira função é a de estabelecer uma ordem que permita as pessoas orientar-se em seu mundo material e social, para depois controlá-lo; e a segunda é a de possibilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, utilizando-se de códigos para nomear e classificar os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social, evitando assim, a ambiguidade. Diante disso, percebe-se que estudar as representações sociais que os (as) professores (as) cursistas tem sobre o trabalho docente é relevante para a educação do nosso país, porque se estamos tratando de um objeto impregnado de valores, a teoria das Representações Sociais, nos oferece um referencial teórico-metodológico precioso para compreender o trabalho docente na Educação Infantil, uma vez que conceitos, políticas, diretrizes e normas desse objeto são interpretados e ressignificados pelos profissionais dessa área da Educação.

Moscovici (2003) destaca o papel das comunicações e das interações sociais e as relaciona a difusão de mensagens vindas através dos veículos de comunicação os quais concorrem para a instituição de um universo consensual, bem como possibilita a compreensão dos fenômenos cognitivos e da inter-relação entre os sistemas de pensamento e das práticas sociais. Os fenômenos complexos do senso comum, bem como as orientações comportamentais, advindas dessas representações ajudam os indivíduos a viver e construir uma determinada realidade. No entanto, a construção de um mundo estável diante de tantas diversidades ainda continua sendo uma busca da ciência. Para Moscovici (2003, p. 48), as representações sociais:

[...] são de nossa sociedade atual, no nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores – as ciências, religiões e ideologias oficiais – e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.

Concordamos com Moscovici (2003), quando ele nos diz que a mídia é uma das principais difusoras e propulsoras de novas representações, gerando representações sociais diversificadas. E com o dinamismo dos movimentos sociais e dos meios de comunicação de massa, vai desestabilizando o instituído, gerando uma espécie de crise nas representações já consolidadas, causando impactos sobre os indivíduos, estabelecendo vínculos e ao mesmo tempo conflitos.

Com as políticas públicas para a formação do professor, a Educação Infantil passa a ser um assunto circulante, não apenas na mídia, mas entre as pessoas que precisam garantir para seus filhos pequenos essa educação. Esse movimento provoca reflexões dos (as) professores (as) e pais das crianças sobre as novas leis (a obrigatoriedade da educação gratuita a partir dos 4 anos de idade, por exemplo), sobre a qualidade da formação dos profissionais que atuam nessa etapa de ensino, bem como sobre as questões salariais inerentes ao trabalho docente na Educação infantil. É nesse processo de interação social e de comunicação entre os indivíduos que se formam as imagens e os símbolos que conferem significado à realidade do mundo. Esta comunicação pode se dar a partir de três esquemas indutores das representações: a difusão, a propagação e a propaganda.

A difusão pode se caracterizar por uma não diferenciação das relações entre o emissor e o receptor da mensagem. Este esquema está mais relacionado à aceitação de opinião, pois ambos os conceitos evocam certa descontinuidade e contradição, o que resulta em instabilidade e fluidez das posições assumidas pelos atores sujeitos a difusão.

A propagação implica organização mais complexa das mensagens, pois tem propriedades semelhantes ao conceito de atitude. A atitude é uma organização psíquica que tem relação – positiva ou negativa – com o objeto. Neste caso, a direção da relação pode manifestar-se por meio de uma série de relações ou por um comportamento global. A propagação produz um efeito seletivo sobre as reações dos indivíduos, devido sua função reguladora.

A propaganda é a forma de comunicação de um grupo cuja dinâmica encontra-se inscrita nas relações sociais conflituosas e que tem por objetivo engendrar a ação relativa à “representação que ele se faz do objeto do conflito”. É

através da “elaboração instrumental” – manipulação – do saber na propaganda que são forjados os estereótipos. O estereótipo consiste numa resposta que é ao mesmo tempo, genérica, rígida e reducionista à simplificação dos fatos (NÓBREGA, 2003, p.71-72).

Acreditamos que o estudo da representação social do “trabalho docente”, possibilitará compreender como a dimensão simbólica tem implicações importantes no entendimento da prática docente desses profissionais e possibilitar reflexões em relação à formação que foi oferecida pelo PROINFANTIL.

Segundo Carvalho et al (2002, p. 181),

as representações sociais, tomadas como sentido atribuído aos objetos pelos sujeitos a partir de sua prática e de suas relações, vem revelando seu grande potencial heurístico no campo de pesquisa. Pressupõe que a realidade é sempre vista a partir de um recorte, uma dimensão dela mesma, nunca em si mesma. Pressupõe também que a atividade simbólica é o grande articulador deste recorte, feito a partir dos sonhos, crenças, sensações, onde emoções e afetos emergem como mediadores tão significativos quanto pensamento e linguagem, ou os processos grupais. Desta perspectiva, pode-se vislumbrar as estruturas cognitivas como ‘softwares’ e, ao mesmo tempo, como (psico)lógicas, dotadas de inteligibilidade própria.

Segundo Moscovici (2003), a representação social é constituída a partir de dois processos: a objetivação e a ancoragem. Por objetivação, entende-se o processo de transição dos conceitos e ideias para imagem concretas. Sendo assim, objetivação é o processo pelo qual procuramos tornar concreto, visível, uma realidade. Como tudo que é novo, de certa forma é ameaçador, a ancoragem é o processo pelo qual procuramos classificar a novidade, encaixando-a ao conhecimento pré-existente. É um processo que implica em juízo de valor, pois, ao ancorarmos, classificamos uma pessoa, ideia ou objeto e o situamos dentro de alguma categoria que historicamente comporta essa dimensão valorativa.

Considerando a dinâmica destes dois processos importa ressaltar que, de modo geral, ainda hoje, a maioria os (as) professores (as) da Educação Infantil da rede pública, se debatem para adequar atividades à faixa etária das crianças que atendem. Nesses momentos, agem ancorados (as) pela ideia do “ser professor”, como aprenderam com os seus professores. E praticam atividades inadequadas para aquela faixa etária, como por exemplo: copiar da Tabela, pintar dentro de um limite, copiar letras, numerais e desenhos. Essas são eminentemente atividades da tradição pedagógica, (GAUTHIER et al, 1998); e, ainda, indicam saberes construídos

no próprio fazer (SCHÖN, 2000). O brincar, tão importante nessa etapa, aparece na rotina curricular apenas para preencher o horário. Estes são exemplos de que as Representações Sociais envolvem elementos e processos das dinâmicas social e psíquicos bastante complexos. Segundo Carvalho et al (2002), os indivíduos em seus processos de troca, constroem representações sociais porque elas são elaboradas na fronteira entre o psicológico e o social. E nessas interações, podem estabelecer conexões entre as abstrações do saber e das crenças, modificando dessa forma a concretude das suas vidas.

Necessário também é refletir sobre os limites e desafios que a teoria das Representações Sociais traz à área educacional, na medida em que identificá-los é estabelecer possibilidades, ampliando, com isso, as condições de aplicabilidade da teoria no diálogo com outras áreas do saber, notadamente, com a educacional. Conforme as pesquisas avançam, tais limites e possibilidades parecem muito mais complexos que de início, complexidade essa inerente tanto à educação quanto às representações sociais. Nesse sentido, as várias pesquisas realizadas pelas Universidades, Fundação Carlos Chagas (FFC) e pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS) indicam que o conceito de representações sociais responde de modo original à demanda interdisciplinar inerente ao campo educacional. Segundo Jodelet (2007) as representações sociais permitem não apenas desvelar as intrincadas redes simbólicas dos fenômenos educativos, bem como se contrapõem as duas tendências polarizadoras que imperaram, de modo geral, a educação do homem na segunda metade do século XX.

Existem basicamente três linhas de pesquisa, ou “escolas” que vem se consolidando através do tempo no estudo das representações sociais. São elas: a *Escola Clássica*, *Escola de Aix-en-Provence* e a *Escola de Genebra*.

A *Escola Clássica*, desenvolvida por Denise Jodelet tem estreita proximidade com a proposta de Serge Moscovici. Nesta linha, a ênfase se coloca no aspecto processual, ou seja, a análise está centrada muito mais no caráter constituinte do que no aspecto constituído das representações. O enfoque processual se fundamenta em pressupostos qualitativos e privilegia a análise do social, da cultura e das interações sociais em geral. A metodologia utilizada nesta abordagem recorre principalmente à busca do conhecimento da sócio-gênese da representação através do uso de técnicas quali-quantitativas, como as entrevistas em profundidade,

associação livre de palavras, procedimento de classificações múltiplas, análise de conteúdo, análise do discurso e a hermenêutica.

A *Escola de Aix-en-Provence*, desenvolvida principalmente por Jean-Claude Abric e Claude Flament é também conhecida como Teoria do Núcleo Central. Nesta linha, a ênfase se coloca nos aspectos estruturais das representações. O enfoque estrutural é centrado no funcionamento dos processos cognitivos e do aparato psíquico. Quando Sá (1996) defende a ideia da Teoria do Núcleo Central complementando a Teoria das Representações Sociais, abre espaço para o pesquisador recorrer ao uso de técnicas experimentais de pesquisa, no entanto, ressalta que a técnica do Núcleo Central é um sofisticado mecanismo de análise multivariado. Enquanto que para Jodelet (2005, p.49) “o estudo estrutural das representações, apesar do seu mais alto grau de generalidade e de sua demonstração da incidência de certos elementos estruturais sobre a orientação da ação, sofre por deixar na sombra a questão da gênese da representação.

A *Escola de Genebra*, desenvolvida principalmente por Willem Doise é também conhecida como a “escola sociológica” de pesquisa das representações sociais. Nesta linha a ênfase se coloca nas condições de produção e de circulação das representações sociais. A metodologia utilizada nesta abordagem recorre tanto às técnicas de pesquisa quali-quantitativas como as técnicas experimentais.

Ainda que diferentes enfoques denotem maneiras diversas de apropriar-se da teoria, isto não significa que sejam contraditórios ou dicotômicos, pois as representações sociais são ao mesmo tempo pensamento constituinte e constituído, processo e produto. O aspecto constituinte do pensamento condiciona o processo de formação das representações sociais e o aspecto constituído os produtos ou conteúdos.

Desta forma, a Teoria das Representação Sociais assinala a importância dos processos inferenciais presentes na construção da realidade e insiste em que a realidade é “relativa” ao sistema de leitura que se aplica em determinado contexto sócio-histórico e cultural. Desta forma, para se compreender as representações sociais é necessário partir de uma abordagem sócio-genética e hermenêutica, pois a realidade social impõe as condições de sua criação e de sua interpretação pelos sujeitos.

Wagner (1998, p. 173) reforça nossa decisão quanto ao uso da Teoria das Representações Sociais ao assinalar que:

Mesmo que os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social possam ser bastante diferentes em termos de suas personalidades, eles se aproximam uns dos outros no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação. Eles são similares com respeito ao *habitus* que incorporam, bem como com respeito aos padrões de linguagem e racionalização que compartilham, isto é, com respeito às suas representações sociais.

Wolfgang Wagner (1998) destaca o processo sócio-genético das representações sociais, bem como as consequências da sócio-gênese para a sua compreensão e definição. Esse autor (1998, p. 4) conceitua representações sociais como

um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social.

Domingos Sobrinho (2000, p.117) ressalta que:

A teoria das representações sociais vem ocupando amplos espaços no campo das ciências humanas contemporâneas, na medida em que permite preencher certas lacunas abertas pela chamada crise dos paradigmas e, se não consegue responder, pelo menos contribui para a formulação de novas hipóteses para velhos problemas.

Não é por acaso que a Teoria da Representação Social tem se afirmado, nas últimas duas décadas, como um referencial teórico-metodológico eficiente para análise e compreensão de uma variada gama de temas sociais e tenha contribuído de maneira significativa para o avanço das Ciências Sociais em geral.

Para compreendermos as representações sociais sobre determinadas práticas e objetos sociais é importante considerarmos as funções exercidas pelas mesmas. Abric (2000) destaca as quatro funções das representações sociais:

- a) Função de saber – porque permite compreender e explicar a realidade;
- b) Função de Orientação – guia e orienta os comportamentos e práticas;
- c) Função Justificadora – justifica os comportamentos;
- d) Função Identitária – permite a proteção e a especificidade do grupo.

Podemos perceber pela descrição das mesmas, a importância que elas tem, por possibilitar a compreensão de determinados comportamentos.

2.2 Teoria do Núcleo Central

É imprescindível ao presente estudo a abordagem do Núcleo Central pela sua relevância na construção do referencial teórico por nós adotado. Pois, é complementar à teoria das Representações Sociais, segundo, Abric (2000).

A abordagem do Núcleo Central destaca-se por sua relevante contribuição ao refinamento teórico conceitual do presente estudo, contribuindo a uma abordagem mais heurística, conforme Flament (2001, p. 172).

Ao discorrer sobre sua teoria, Abric (2000), assentou-se nos seguintes termos: uma representação social organiza-se em torno de um núcleo central, constituído de um ou mais elementos que exprimem o sentido predominante, compartilhado pelo sujeitos da investigação.

Para Abric (2000) o núcleo central é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo, através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios. Seu papel é imprescindível a estabilidade e coerência da representação, assegurando sua manutenção no grupo e perenidade no tempo, evoluindo lentamente em situações específicas. O núcleo central assume duas funções: geradora e organizadora. Através da primeira função se cria ou se transforma o significado dos demais elementos constitutivos da representação, os quais ganham um sentido, um valor (Abric, 2001, p. 163). A segunda função determina a natureza dos vínculos, que unem os elementos da representação entre si, ou seja, função unificadora e estabilizadora (Abric, 2001, p. 163).

Concordamos com Abric (2000, p.27-28) quando ele nos diz que toda realidade

é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca. [...] a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. [...] uma RS é uma forma global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito.

Para Abric (2000), as representações sociais assumem uma configuração composta por dois sistemas – um central e um periférico, cujas características e funções que desempenham se diferem entre si. No núcleo central (NC) podem ser

identificadas as manifestações do pensamento social, necessárias para garantir a identidade e permanência de uma representação social – RS. Estas representações sociais são formadas por certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente situadas, que nos permite ver e compreender não apenas os modos de vida desse grupo social, bem como seus valores.

Os elementos que compõem o núcleo central são os mais estáveis da Representação Social – RS e os mais resistentes as mudanças. Abric (2000) considera o sistema periférico mais flexível do que o sistema central, sendo a parte mais acessível da Representação Social. O sistema periférico, por seus elementos estarem relacionados ao contexto mais imediato e à história do indivíduo, é constituído por elementos passíveis de mudanças, permitindo a adaptação do indivíduo a mudanças de conjuntura.

Segundo Sá (1996), o papel do sistema periférico é essencial e pode ser resumido em cinco funções: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização. Enquanto Abric (2000, p.32) reconhece três funções primordiais no sistema periférico: a função de *concretização*, a de *regulação* e a de *defesa*.

Para Abric (2000), o núcleo central constitui a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual o grupo se refere. Na sua linguagem os elementos do núcleo central constituem prescrições absolutas. Duas representações serão consideradas idênticas se forem organizadas em torno de um núcleo central, mesmo se o conteúdo for extremamente diferente. (ABRIC, 2000).

Pela relevância da Teoria do Núcleo Central, fizemos o tratamento dos dados através do *software* EVOc (2000), construído por Pierre Vergès (1999) que, mediante uma série de passos de classificação e hierarquização das palavras, separa os elementos que compõem o provável núcleo central dos elementos periféricos da representação, definidos a partir da interseção Frequência/Ordem Média das Evocações (F/OME). O *software* EVOc (2000) apresenta a organização dos elementos por meio de uma figura, que designamos de Tabela, constituído por um diagrama composto por quatro quadrantes a partir de dois eixos: um eixo horizontal, referente à OME, e um eixo vertical, ligado à frequência intermediária das evocações. As tabelas apresentadas neste trabalho descrevem o conteúdo e a estruturação da representação social de trabalho docente dos (as) professores (as)

cursistas do Proinfantil do RN, envolvidos na pesquisa.

Segundo Melo e Carvalho (2012) é no quadrante superior esquerdo, que se encontram as evocações de maior frequência e de menor ordem média, significando que elas foram evocadas mais vezes e nas primeiras posições. A evocação que ocupa esse quadrante ocorreu não apenas por terem uma maior frequência, como também foram evocadas de maneira mais rápida em relação às demais evocações. É nesse quadrante que se encontra o provável núcleo central, cujos elementos não se modificam, a não ser que a representação seja transformada. Já o quadrante inferior direito é oposto ao anterior, porque os valores a ele relativos, contidos nos referidos eixos, invertem-se, constituindo-se em elementos periféricos da representação. As autoras ressaltam que em um plano intermediário, encontram-se os elementos contidos nos dois quadrantes restantes, ou seja, o quadrante superior direito e o quadrante inferior esquerdo, que podem estar mais próximo tanto da esfera central quanto da esfera periférica, também denominada de *periferia próxima*.

A Teoria do Núcleo Central permite apreendermos quais os elementos que estão ligados a memória coletiva e à história do grupo bem como as experiências individuais. Assim, a Tabela abaixo nos explica as características tanto do núcleo central quanto do periférico (SÁ, 1996, p. 74).

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e a história do grupo; Consensual: define a homogeneidade do grupo; Estável, coerente e rígido; Resiste à mudança; Pouco sensível ao contexto imediato; Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a integração das experiências e das histórias individuais; Suporta a heterogeneidade do grupo; Flexível, suporta contradições; Transforma-se; Sensível ao contexto imediato; Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Por adotarmos essa abordagem estrutural de Abric (2000), para chegarmos às representações sociais de trabalho docente, vamos identificar os elementos estruturais de quatro palavras indutoras: *dar aula, professor, aluno e educação infantil*.

Assim, para compreender as representações sociais de trabalho docente das professoras cursistas do proinfantil do RN, com seus elementos estruturantes, torna-se necessário observar os movimentos que essas professoras fizeram em uma rede interconexa de relações e de diferentes perspectivas sobre a realidade, modificando

o cenário em que estão inscritas. Ressaltamos que a delimitação de um objeto social, não impede que ampliemos o foco para visualizarmos o panorama que circunda os fenômenos estudados, isso porque o Núcleo Central não é apenas um conjunto de palavras, é o núcleo figurativo: o conhecimento da realidade aglutinado ao redor de um sentido que é preciso captar.

O núcleo central possui duas funções fundamentais: a função *geradora* –ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor e a função *organizadora* – é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação (ABRIC, 2000).

2.3 O desenho da Pesquisa

Podemos dizer que a proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o trabalho docente na Educação Infantil iniciou-se quando aos vinte e dois anos de idade, começamos a trajetória profissional como professora do Núcleo Educacional Infantil - NEI, hoje o Colégio de Aplicação, Núcleo de Educação da Infância – Cap/UFRN (NEI). Nas interações, do ser/fazer docente, como professora do Núcleo de Educação da Infância – Cap/UFRN (NEI) e posteriormente, coordenadora de Pesquisa e Extensão desse Núcleo, fomos realizando o entrelaçamento da teoria com a prática. Esse processo foi construído através de muitas reflexões e estudos.

O Estudo da arte possibilitou não apenas tomarmos conhecimento como pesquisas voltadas para essa etapa de ensino da educação básica, ainda são escassas, como também nos possibilitou realizarmos escolhas teóricas. Por acreditarmos na importância de aprofundar o estudo sobre a docência na Educação Infantil, a motivação em concluir essa pesquisa nos ajudou a vencermos os obstáculos que apareceram. Quer sejam de ordem metodológica ou de ordem pessoal. Quando nos tornamos Professora Formadora da UFRN, para o Proinfantil, na Área Temática: Fundamentos da Educação questionamentos foram surgindo:

qual a identidade do professor da Educação Infantil? A formação em exercício possibilita melhores resultados? Como eles (as) veem a criança, a infância, e a Educação Infantil? Assim, quando a secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Norte, assinou o acordo com MEC para trazer o Proinfantil para o nosso estado, começamos a interagir com os (as) professores (as) formadores (as) e os (as) tutores (as) do Proinfantil do RN. Esse mergulhar no campo da pesquisa foi fundamental para trilharmos todo o percurso teórico/metodológico.

1ª etapa da pesquisa – Em Janeiro de 2011, aplicamos a técnica de Associação Livre de Palavras – TALP. Como o Proinfantil tinha um calendário nacional de atividades, aguardamos acontecer a fase presencial do Módulo III para realizamos a coleta de dados. Nas fases presenciais, todos os (as) professores (as) cursistas devem está presentes. Coletamos os dados com quase 100% dos sujeitos. Todos os 184 professores presentes na fase presencial do Módulo III participaram da TALP. Essa Técnica é muito utilizada em psicologia clínica por contribuir para localizar as zonas de bloqueios e de recalque de um indivíduo. No entanto, é bastante empregada nos estudos de representações sociais por fazer emergir associações relativas ao objeto estudado. A técnica de associação de palavras é um dos métodos de determinação do Núcleo Central. Nessa investigação utilizamos as quatro (04) palavras indutoras utilizadas na pesquisa internacional da Fundação Carlos Chagas. As palavras indutoras foram escolhidas pelo próprio Serge Moscovici. As palavras utilizadas foram pela Fundação Carlos Chagas foram: *dar aula, professor, aluno*. Mantivemos as três palavras propostas pela Fundação e acrescentamos a palavra *educação infantil*, porque assim pedia o nosso objeto de estudo.

Ao aplicarmos a TALP orientávamos aos sujeitos não pensarem muito ao ouvirem a palavra indutora. Prontamente deviam escrever as quatro primeiras palavras que surgissem na sua mente. Depois, colocassem o **numeral 1** para a palavra considerada mais importante e **numeral 2** para a segunda mais importante. Em seguida justificassem suas escolhas.

Segundo Abric (2000), a vantagem do uso desta estratégia metodológica está no fato de se evitar produções discursivas de caráter retórico – mais racionalizadas, porque com a TALP os sujeitos devem enunciar as quatro primeiras palavras que lhe vem à mente ao ouvir a palavra indutora, sem maiores elaborações cognitivas.

2ª Etapa da pesquisa – Tabular, gerar gráficos/Tabelas e analisar as informações contidas nos mesmos. Esse questionário foi aplicado pelas consultoras do MEC e disponibilizados para as Universidades Federais. No Grupo 3 do Proinfantil, cada universidade tinha uma consultora realizando coleta de dados e verificando as atividades desenvolvidas. O questionário (em Anexo) coleta várias informações relevantes dos cursistas fornecendo um perfil sócio, econômico e cultural de muita importância para compreendermos quem são, como vivem os nossos sujeitos, bem como motivar o pesquisador a continuar estudando sobre a formação recebida pelo Proinfantil.

3ª Etapa da pesquisa – Tratamentos dos dados coletados – parte descritiva da pesquisa. Pela relevância da Teoria do Núcleo Central, fizemos o tratamento dos dados através do *software* EVOC (2000), construído por Pierre Vergès (1999) que, mediante uma série de passos de classificação e hierarquização das palavras, separa os elementos que compõem o provável núcleo central dos elementos periféricos da representação, definidos a partir da interseção Frequência/Ordem Média das Evocações (F/OME). Nessa etapa, procuramos substituir as palavras que possuem baixo número de evocação pelas palavras com o maior número de evocações. Exemplo: brincadeira e brincar. Como a palavra brincar obteve maior evocação, substituímos a palavra brincadeira por brincar. A partir do que decidimos chamar “limpar os dados” rodamos os mesmos no EVOC (2000).

4ª Etapa da pesquisa – Gerar os quadrantes. O *software* EVOC (2000) apresenta a organização dos elementos por meio de uma figura, que designamos de Tabela, constituído por um diagrama composto por quatro quadrantes a partir de dois eixos: um eixo horizontal, referente à OME, e um eixo vertical, ligado à frequência intermediária das evocações. As Tabelas apresentados neste trabalho descrevem o conteúdo e a estruturação da representação social de trabalho docente dos (as) professores (as) cursistas do Proinfantil do RN, envolvidos na pesquisa. Nessa fase também, organizamos as justificativas que os sujeitos forneceram durante a TALP.

5ª etapa da pesquisa – Aplicar a lei de ZIPF. Nessa etapa analisamos os dados descritivos fornecidos pelo *software* EVOC (2000). Os resultados da TALP são

apresentados em forma de frequência simples e acumulados de acordo com as exigências do programa EVOC (2000) e devem ser distribuídos em três zonas, tendo como base a variação ou quebra da frequência simples. Dessa forma, o total das palavras para cada uma das palavras indutoras, está distribuído da seguinte forma: primeira zona, segunda zona e terceira zona. Essa distribuição, segundo Vergès (2002), segue uma regra logarítmica – a lei de ZIPF – que permite identificar essas três zonas de frequências.

6ª Etapa da pesquisa - Análises de conteúdo (Bardin, 2004) tipo Temática das justificativas da TALP.

2.3.1 A Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP

A Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, vem se apresentando como um importante papel mediador entre os métodos quantitativos e qualitativos, pois, além de favorecer uma liberdade de expressão característica dos métodos qualitativos, simultaneamente, permite o processamento estatístico de dados. É uma Técnica difundida em investigações que utilizaram como suporte teórico-metodológico as representações sociais como a realizada por Machado (2003), Andrade (2003), Melo (2005), Nóbrega (2007), Melo (2009), Sousa (2010), Carvalho (2003, 2012) entre outras/os pesquisadores/as, uma vez que possibilita acesso aos conteúdos discursivos, tanto nucleares como periféricos, acessando os elementos latentes que seriam mascarados em produções discursivas do tipo respostas a perguntas (ABRIC, 1994).

Fazer coletas de dados exige que o pesquisador se aproxime dos seus sujeitos com muita naturalidade, sem demonstrar ansiedade, para assegurar que todos os envolvidos no processo assinem o livre consentimento sem pressão e coesão. Para isso, combinamos um encontro com as coordenadoras das Agências Formadoras do Proinfantil-RN, denominadas Natal 1, Natal 2 e a localizada na Cidade de Mossoró, denominada Agência Formadora de Mossoró.

Nas Agências Formadoras, a receptividade ao trabalho foi muito boa. Fomos bem recebidas o que facilitou o contato com as cursistas. O cronograma das ações

do Proinfantil é o mesmo para todo o Brasil, e o compromisso é que todos os envolvidos no Programa cumpram as datas pré estabelecidas pelo próprio MEC. Sabíamos que a fase presencial do Módulo III, estava próxima de acontecer. Nessa fase todas as professoras cursistas, se reúnem durante 12 dias para receber as formações presenciais. Combinamos com as coordenadoras das Agências Formadoras, a aplicação da TALP (Técnica de Associação Livre de Palavras) no mês de janeiro de 2011, período que estava acontecendo a fase presencial porque seria muito proveitoso considerando que todos (as) os (as) professores (as) estariam presentes. Com a colaboração das coordenadoras e dos (as) professores (as) formadores (as) do Estado, conseguimos realizar nosso trabalho com sucesso. Nesses 12 dias, aplicamos nas Agências Formadoras Natal 1, 2 e Mossoró.

Antes de começarmos a aplicação da TALP, para assegurar a precisão do instrumento, realizamos uma brincadeira de associação com todas as turmas de cursistas. Na aplicação da TALP, procuramos proporcionar um clima de confiança e descontração, antecedida por um momento lúdico, para mostrar como a tarefa que eles (as) estavam consentindo em realizar não exigia muito e nem tomava muito tempo da aula que estava acontecendo. Brincamos fazendo associação com as palavras ‘futebol’, ‘escola’, ‘família’ para que os participantes pudessem exercitar a Técnica utilizada pedindo que oralmente fossem falando as palavras associadas à palavra estímulo.

Ressaltamos antes de aplicarmos a TALP com as palavras indutoras, que ninguém era obrigado a participar, mas quem aceitasse teria que assinar o termo de consentimento para ficar documentado o consentimento. Para nossa surpresa, todas assinaram sem nenhuma objeção o termo. Explicamos que o nosso “joguinho de associação” iria ter quatro (04) palavras.

A partir das palavras indutoras **dar aula, professor, aluno e Educação Infantil** solicitamos que (os) as cursistas escrevessem na folha de protocolo as quatro primeiras palavras que viessem em sua mente. Após a verbalização de cada palavra indutora, colocassem o número 1 para a palavra considerada mais importante e o número dois para a segunda palavra mais importante. O que desejávamos era a forma hierárquica, ou seja, a enumeração pela ordem de importância atribuída, e não pela ordem de aparecimento. Em seguida, justificassem as palavras consideradas mais como as mais importantes, registrando na folha de protocolo. Proporcionamos tempo suficiente para que pudessem expressar-se de

forma livre e espontânea, num clima de anonimato e privacidade, na busca de revelar conteúdos latentes e mais próximos ao campo representacional do objeto de estudo. Em seguida, respondiam ao questionário perfil da Fundação Carlos Chagas.

Justificar a importância da palavra evocada, não foi uma tarefa tão simples para os nossos sujeitos. Tivemos que pedir silêncio e calma em algumas turmas. Em outras, tudo transcorreu com muita tranquilidade. O maior problema da justificativa dos sujeitos era o temor de escrever as palavras com erros ortográficos. Ressaltamos o anonimato e explicamos que o importante era a mensagem da justificativa. Afinal não éramos professoras da língua portuguesa interessados em saber se escreviam ou não sem erros ortográficos. Todos gostaram de ouvir isso porque se expressaram com um “*ah!*”, “*ainda bem*” e com risos de satisfação. A partir daí as justificativas começaram a ser feitas com um pouco mais de rapidez.

Considerando a inserção dos sujeitos cognoscentes em contextos específicos, a TALP foi aplicada aos 184 professores cursistas, totalizando 93,8% do universo, porque na ocasião da coleta dos dados dessa primeira etapa, continuavam no Programa um total de 196 professores cursistas. No Rio Grande do Norte, foram formadas três Agências Formadoras: Natal 1, Natal 2 e Mossoró. Dos 184 cursistas que participaram da TALP, 161 responderam ao questionário aplicado em 2010, pelas consultoras do MEC/ UNESCO e 171 professores (as) cursistas concluíram o Proinfantil.

Utilizamos a TALP (técnica de Associação Livre de palavras), por possibilitar atingir o maior número de participantes da pesquisa, e porque são os (as) próprios (as) professores (as) que respondem e justificam, permitindo assim maior confiança nas respostas pelo anonimato.

É nesse processo de interação e comunicação que as representações sociais sobre trabalho docente, tomam forma e assume configuração específica. Moscovici (1978, p. 12) destaca a relação sutil existente entre representações e influências comunicativas, ao definir uma representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

O autor sugere que a organização global das representações sociais ocorre

na síntese possível do que é ensinado e circulado nas comunicações (o externo) e o interno do indivíduo, ou seja, do inter para o intrapsicológico. E isso acontece de forma dinâmica e processual.

Os resultados da aplicação da TALP mostram que os (as) professores (as) evocaram para *dar aula* – 550 palavras; para *professor* – 548 palavras; para *aluno* – 550 palavras e para *a educação infantil* – 551 palavras. Em relação às palavras diferentes tivemos os seguintes resultados: 130 palavras diferentes para *dar aula*; 142 para *professor*; 146 para *aluno* e 146 para a *Educação Infantil*.

2.4 Análise de conteúdo

Para interpretar e compreender os dados, através dos resultados produzidos pelo EVOC (2000), além da análise do Núcleo Central de Abric (2000), realizamos também a análise de conteúdo das falas dos participantes, nas justificativas dadas durante as evocações da TALP. Entendemos que, além de compreender as relações entre os elementos que compõem o campo representacional sobre Trabalho Docente na Educação Infantil, necessitamos desvelar os sentidos atribuídos a essas relações.

Na busca deste objetivo, adotamos a análise de conteúdo (Bardin, 2004), utilizando-a para a compreensão das justificativas concedidas pelos sujeitos participantes da Técnica de Associação Livre de Palavras. O recurso à análise de conteúdo pode colaborar para o aprimoramento das análises do núcleo central permitindo o acesso as concepções dos (as) professor (as) em relação aos sentidos dados as palavras nas justificativas.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Segundo Bardin (2004, p. 31):

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A análise de conteúdo são técnicas que segundo Bardin (2004, p. 32) podem receber diferentes procedimentos de análise, no entanto obrigatoriamente, ajudará

ao investigador:

[...]

- Pôr em evidência a “respiração” de uma entrevista não diretiva;
- Desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares;
- [...] encontrar o inconsciente coletivo, por detrás da aparente incoerência dos gráficos inscritos nos locais públicos;
- [...] Fazer o recenseamento do repertório semântico ou sintaxe de base, de um sector publicitário;
- [...] Prova que os objetos da nossa vida quotidiana funcionam como uma linguagem; que o vestuário é mensagem, que o nosso apartamento “fala”, etc.

Quando solicitamos aos sujeitos da nossa pesquisa que justificassem o porque da palavra mais importante, não estabelecemos direcionamentos, ou realizamos perguntas diretas, o que proporciona o máximo de liberdade na apresentação das justificativas. Nesse momento, emerge a “fala interior” (Vigotski, 1998) do participante, ou seja, ocorre uma tentativa de organização dos pensamentos sobre o assunto. A “fala interior” evidencia os sistemas de categorização e conceituação pertencentes ao repertório de conhecimentos das pessoas e dos grupos sociais. Ao justificar as evocações da TALP os (as) professores (as) expressam suas concepções, atitudes, julgamentos, dúvidas e angústias sobre o tema e os elementos que o constituem.

Nosso intuito é inferir sobre os conhecimentos relativos às condições de produção, ou seja, articulamos a superfície da mensagem com os fatores que determinaram suas características, buscando a correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (BARDIN, 2004).

Entre as várias técnicas existentes de análise de conteúdo, optamos por trabalhar com a análise estrutural. Segundo Bardin (2004) a análise estrutural é a terceira contribuição dos métodos de análise de conteúdo e os benefícios resultam dos processos convergentes da linguística e da invasão da atitude estrutural, desde década a de 1960. Segundo o autor, a multiplicação de trabalhos de Linguística estrutural instaura procedimentos novos, através de uma invasão de toda a análise de mensagens. Por outro lado, a voga e a crença na existência por baixo da aparente diversidade dos fenômenos, de estruturas universais ocultas, ou no interesse operatório de revelar tais estruturas pela construção de modelos, vieram, por reincidência, colorir de modo diferente a atitude dos analistas de comunicações.

Os estruturalistas, segundo Bardin (2004) procuram a ordem imutável sob a

desordem aparente, o esqueleto ou ossatura invariável sob a heterogeneidade patente dos fenômenos. Por trás da análise estrutural (Bardin, 2004, p.204), “existe um gosto pelo jogo do mecano: desmontar o mecanismo, explicar o funcionamento e reencontrar as mesmas engrenagens ou o mesmo motor, qualquer que seja a forma do relógio ou a cor da carroceria”, tomando-se a consciência de que qualquer modificação num dos mecanismos ou no menor parafuso, muda o conjunto da mecânica.

Segundo Bardin (2004, p.204-205):

Na mesma ordem de ideias, se todo o discurso, qualquer que seja o seu código e a sua sintaxe, é mais ou menos estruturado, e se a significação é organizada por esta estruturação, a mais pequena variação ao nível dos elementos constitutivos ou do seu arranjo produz, por consequência, uma mudança ao nível da emergência da significação. Isto estará na origem dos testes de diferença ou dos procedimentos de comutação, pacientemente utilizados na análise estrutural.

As análises «de contingência, situando o item considerado no seu universo contextual, as referências frequenciais da co-ocorrência (ou da co-exclusão) de elementos nas análises «associativas», a investigação de «blocos» ou de agregados significativamente constantes, de componentes (palavras, imagens, temas, sequências de signos ou de significações), constituíram um primeiro passo na estruturação da mensagem estudada.

Na análise com carácter «estrutural», não se trabalha mais (ou jamais só) na base da classificação dos signos ou das significações, mas debruçamo-nos sobre o arranjo dos diferentes itens, tentando descobrir as constantes significativas nas suas relações (aparentes ou latentes) que organizam estes itens entre si.

Dessa forma, segundo Bardin (2004, p. 2005) o método estruturalista, procura “revelar por debaixo da disparidade dos fenômenos, as relações ilegíveis ou diluídas que verificam uma ordem escondida”. A estrutura, realidade oculta do funcionamento da mensagem, ou modelo operatório construído pelo analista permite abstrair-se dos elementos que a compõem. As regras de articulação, as leis relacionais, são percebidas pelo analista, a dianteira sobre as unidades mínimas da comunicação, aparentemente desorganizadas e variáveis e que escondem estas leis e regras profundas. Para Bardin (idem) este termo de “análise estrutural” engloba certo número de técnicas que centram os seus procedimentos, nos laços que unem os componentes do discurso. Os procedimentos estruturais, diz o autor, impregnam certas análises, e com maior ou menor persistência, elegância, eficiência, e que existem modelos matrizes, estruturas que são simples ou complexas que emergem das leituras sistematizadas dos discursos.

Segundo Bardin (2004) essas estruturas podem ser: a) A lógica simbólica e ideológica – com esse tipo de análise é possível estudar os discursos dos entrevistados, segundo uma dupla articulação dos elementos ao nível de sistema prático (sensível, objectal) como também de um, sistema simbólico e/ou ideológico. O que importa mesmo, segundo Bardin (2004), é estabelecer a correspondência entre os dois sistemas considerando o processo de tratamento da informação em dois tempos – O primeiro tempo uma fragmentação do discurso e o segundo tempo uma redução acompanhada por um par de relações; b) Uma “sócio-semiologia” – Esta descrição do percurso conduz à elaboração de “matrizes significantes” e a autora diz que podemos ter a forma mais complexa na obra de método, “Le système de La Mode”; c) Palavra persuasiva e estrutura narrativa – : a publicidade – Pode aplicar-se ao discurso persuasor (publicitário mas também político) uma análise em termos de estrutura narrativa, e de lógica de narração, tal como se aplicou esta mesma análise aos contos, aos mitos ou às histórias divertidas. Pode-se também tentar extrair a organização conotativa subjacente que governa este discurso. Segundo Bardin (2004, p.209):

Uma grelha de valores implícitos: as conotações - A persuasão é muitas vezes sedução; muitas vezes seduz-se mais pelo latente, pelo evocado e pelo subentendido do que pelo manifesto; do mesmo modo, para compreender a estrutura dos textos publicitários e a lógica narrativa das «historiazinhas» (divertidas ou não) que estes textos narram, é necessário em primeiro lugar apreender a grelha dos valores implícitos a que o código publicitário recorre. Pode por exemplo submeter-se o discurso da publicidade a dois tipos de análise; a primeira temática, tradicional, que permite revelar a frequência dos temas, manifestos detectáveis nos anúncios, isto é, a análise da dimensão denotativa do discurso; a outra, virada para as associações que ligam os significados primeiros aos significados segundos, para os valores implícitos evocados pelas imagens e pelas subtilezas de expressão, etc. Estes valores são as conotações que não emergem isoladas e cuja lógica de relações serve para a sua detecção.

Pela forma que os nossos sujeitos justificaram a TALP, escolhemos dentro da análise estrutural, a do tipo temática tradicional, uma sub divisão das conotações.

No tópico a seguir apresentamos as características sócio/econômica e culturais dos nossos sujeitos com o objetivo de compreender melhor esses (as) professores (as) cursistas, bem como saber como eles (as) vivem.

2.5 Sujeitos da pesquisa: características sócio/econômico e culturais

Apresentamos nesse tópico os sujeitos da pesquisa através de uma caracterização geral da população pesquisada. O recorte espacial da nossa pesquisa correspondeu aos municípios – Natal e Mossoró – local em que se estabeleceram as Agencias Formadoras do Grupo 3 do Proinfantil no Rio Grande do Norte.

As inquietações e os questionamentos suscitados pelas nossas condições reais como professora de Educação Infantil e formadora de professores/as dessa etapa da Educação Básica contribuíram efetivamente para a construção de todo o percurso dessa pesquisa.

O presente estudo contou com a participação dos (as) 184 professores (as) que cursavam o Proinfantil do Rio Grande do Norte Educação Infantil– Grupo 3, no período de Julho de 2010. O Curso teve duração de Junho de 2009 a julho de 2011.

Consideramos que estudar o perfil sócio, econômico e cultural dos nossos sujeitos, representa uma importância fundamental na análise dos dados da pesquisa, pois conforme Jodelet (2001) precisamos saber *quem* sabe, de *onde* sabe, *como* sabe, *sobre* o que sabe e com que *efeitos*? Já Domingos sobrinho (2003), nos mostra que a contextualização do *lócus* da pesquisa favorece a análise das representações sociais do *Trabalho Docente* caracterizando-se como uma avaliação psicossocial do processo vivenciado nas dimensões: pessoal, social, cultural e institucional.

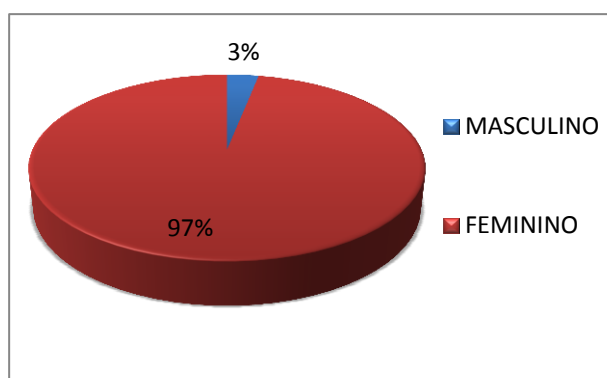
Nessa direção, apresentamos um conjunto de dados que permitem visualizar o perfil social, econômico e cultural dos (as) professores (as) Cursistas do PROINFANTIL do RN, Grupo 3. Esses dados foram coletados pelos consultores do MEC/UNESCO e disponibilizados para as universidades. Trabalhamos os dados com a técnica de cálculos percentuais envolvendo frequências relativas. A porcentagem é uma razão centesimal utilizada na comparação de valores de uma determinada situação. A frequência relativa é representada por um número percentual oriundo da comparação entre um evento e o espaço amostral ao qual ele faz parte. Os cálculos percentuais estão presentes em situações cotidianas e em muitos exames de classificação de diversas Universidades.

Um estudo dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2007, mostra que o perfil dos professores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental é predominantemente feminino, o que vai se modificando, gradativamente, pela presença masculina à medida que se encaminha para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. (BRASIL, 2009). Enquanto nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o universo feminino é apresentado com 98%, 96% e 91%, respectivamente, a presença masculina nos anos finais do Ensino Fundamental é de 25,6% e chega a 35,6% no Ensino Médio. Como essa questão se apresentou nesse grupo de professores (as) cursistas?

Tabela 1 – Sexo

Sexo	Nº	Percentual
Masculino	5	3%
Feminino	156	97%
TOTAL	161	100%

Gráfico 1 – Sexo



A realidade que encontramos confirma os dados do censo escolar. Constatamos que os Cursistas do Proinfantil do RN, 97% eram mulheres e apenas 3% homens. Em números absolutos, no momento da aplicação desse questionário, havia apenas 5 homens e 156 mulheres. Essa situação vai ao encontro a pesquisas que se referem à feminização do corpo docente.

É importante ressaltar que os questionários foram elaborados por outros profissionais e por esta razão não pudemos interferir na questão sobre o gênero. Sabemos que existem diversas formas de se identificar no mundo social em relação

ao gênero: heterossexual, homossexual, bissexual, transexual. No entanto, a forma original do questionário precisa ser respeitada, até mesmo porque não tivemos como intervir anteriormente.

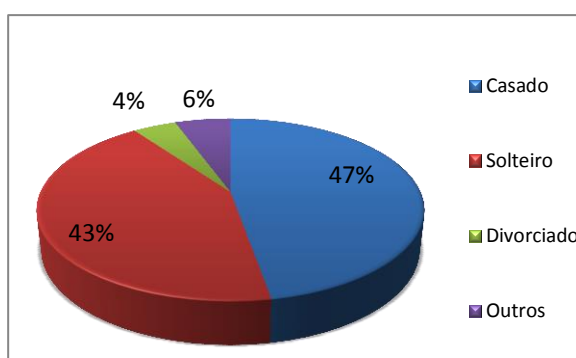
Concordamos com Kuhlmann Jr (1999, p. 60) quando nos diz que “a caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas”. Portanto, preocupa-se com a educação e o cuidado, das crianças pequenas é condição básica de uma educação de qualidade e não apenas transposição de um jeito feminino de fazer educação.

Diante dos dados que comprovamos acima, passamos a nos sentir confortáveis a partir desse momento, nos referirmos aos cursistas do Proinfantil apenas no gênero feminino.

Tabela 2 – Estado civil Estado Civil

Estado Civil	Nº	Percentual
Casado	76	47%
Solteiro	69	43%
Divorciado	7	4%
Outros	9	6%
TOTAL	161	100%

Gráfico 2 – Estado Civil



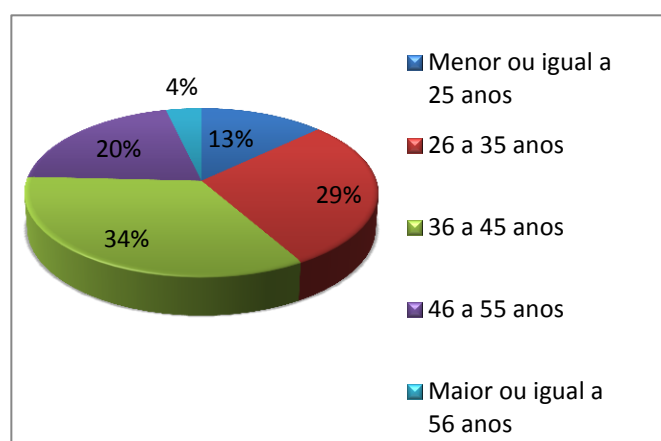
Em relação ao estado civil, observamos que 76 professoras cursistas são casadas, representando 47% do total. Mas as cursistas solteiras também tem um número significativo, ou seja, 69 delas são solteiras (43%). Os demais são a minoria

com 9 professoras (6%) vivendo junto sem o casamento oficial, separados ou são viúvas e 4%, apenas 7 dessas professoras cursistas são divorciadas. Esses dados nos mostram que o universo das professoras solteiras é quase o mesmo do universo das casadas, ou seja, uma diferença apenas de 7 professoras a mais casadas em relação as solteiras.

Tabela 3 - Faixa Etária

Idade	Nº	Percentual
Menor ou igual a 25 anos	21	13%
26 a 35 anos	46	29%
36 a 45 anos	55	34%
46 a 55 anos	33	20%
Maior ou igual a 56 anos	6	4%
TOTAL	161	100%

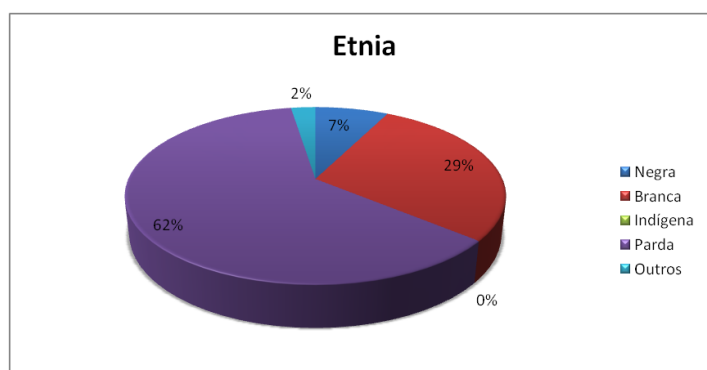
Gráfico 3 - Faixa Etária



Em relação a faixa etária, 55 professoras cursistas, estão entre 36 a 45 anos(34%), 46 professoras cursistas se encontram entre 26 a 35 anos (29%), 33 delas estão entre 46 a 50 anos (20%), 21 dessas professoras estão com idade menor ou igual a 25 (13%) e um grupo menor composto por seis professoras cursistas na faixa que fica maior ou igual a 56 (4%). Podemos constatar diante desses dados, que as faixas etárias “26 a 35” e “36 a 45” totalizam 63% do universo dos cursistas, indicando que mais da metade desse grupo de professoras se encontra em plena força intelectual e física para receber formação.

Tabela 04 – Etnia

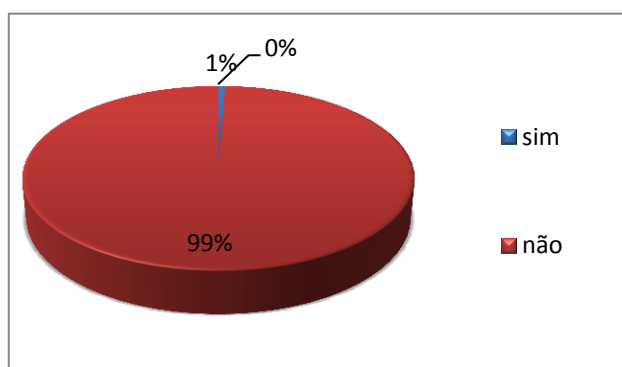
Etnia	Nº	Percentual
Negra	12	7%
Branca	46	29%
Indígena	0	0%
Parda	99	62%
Outros	4	2%
TOTAL	161	100%

Gráfico 04 - Etnia

Quanto a etnia, os dados nos mostram que 99 professoras cursistas, ou seja, 62%, se consideram da cor parda, 46 se consideram pertencentes a cor branca – 29%, apenas 7% se designaram pertencentes a negra – 12 professoras cursistas e 4 (2%) a outros. Esses dados vem confirmando a miscigenação brasileira, com a etnia parda predominante.

Tabela 05 – Possui alguma deficiência

Possui alguma deficiência	Nº	Percentual
Sim	1	1%
Não	160	99%
Total	161	100%

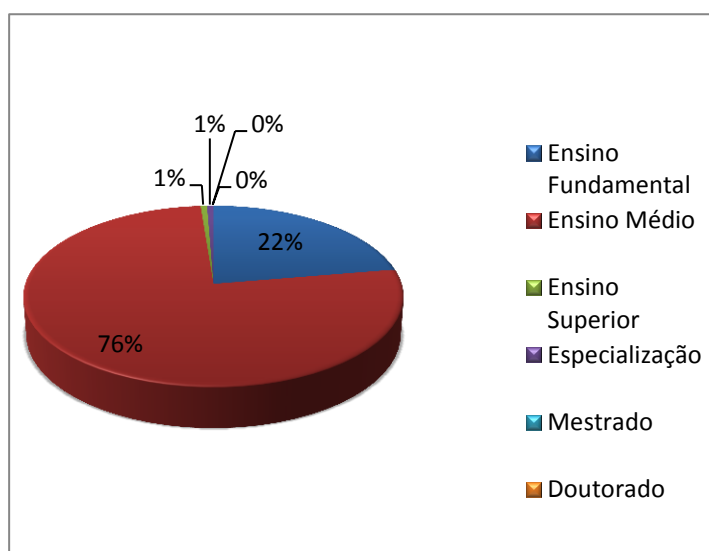
Gráfico 05 – Possui alguma deficiência

Conforme podemos constatar, as professoras cursistas quase na sua totalidade não possuem deficiências.

Tabela 06 – Escolaridade

Escolaridade	Nº	Percentual
Ens Fundamental	36	22%
Ensino Médio	123	76%
Ensino Superior	1	1%
Especialização	1	0%
Mestrado	0	0%
Doutorado	0	0%
Total	161	100%

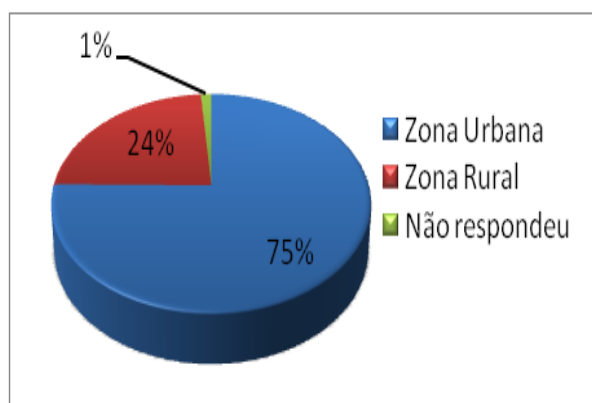
Gráfico 06 - Escolaridade



Os dados revelam uma realidade ainda presente nas instituições de Educação Infantil nas cidades do interior do nosso Estado. 123 professoras cursistas possuem o ensino médio – 76%, buscam com o Proinfantil o ensino médio normal para se profissionalizarem como professoras de direitos. Podemos ver que 36 professoras cursistas possuem apenas o ensino fundamental. O Proinfantil foi criado para modificar essa realidade.

Tabela 07 – Local de sua residência

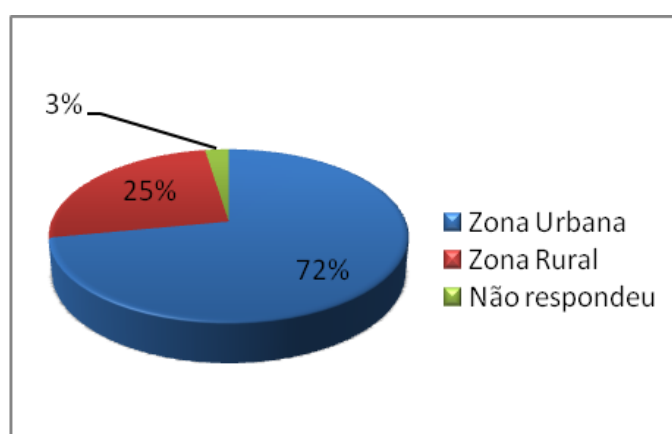
Local de sua residência	Nº	Percentual
Zona Urbana	121	75%
Zona Rural	38	24%
Não respondeu	2	1%
Total	161	100%

Gráfico 07 – Local de sua residência

Pelos dados acima apresentados, 121 professoras cursistas residem na zona urbana e 38 na zona rural. Apenas duas professoras deixaram de responder essa questão.

Tabela 08 – Local de seu trabalho

Local de sua residência	Nº	Percentual
Zona Urbana	116	72%
Zona Rural	41	25%
Não respondeu	4	3%
Total	161	100%

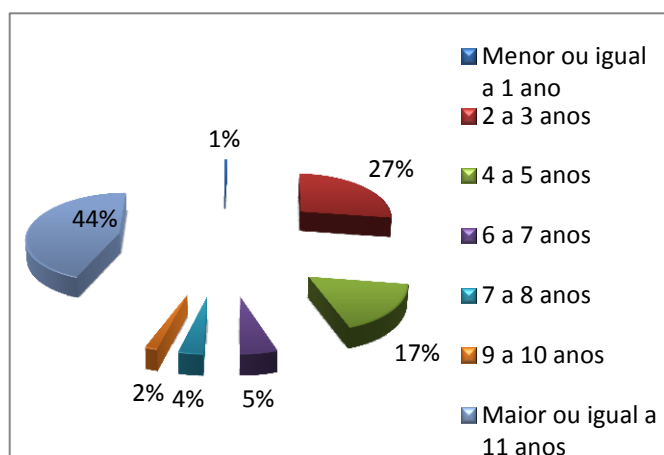
Gráfico 08 – Local de seu trabalho

Em relação ao local da residência, os dados nos mostram que as professoras cursistas não precisam se deslocar por longas distâncias da sua residência para o local do trabalho, porque tanto trabalham quanto residem na zona urbana.

Tabela 09 – Tempo de serviço na função de professor

Tempo de serviço na função de Professor	Nº	Percentual
Menor ou igual a 1 ano	1	1%
2 a 3 anos	43	27%
4 a 5 anos	28	17%
6 a 7 anos	9	5%
7 a 8 anos	6	4%
9 a 10 anos	3	2%
Maior ou igual a 11 anos	71	44%
TOTAL	161	

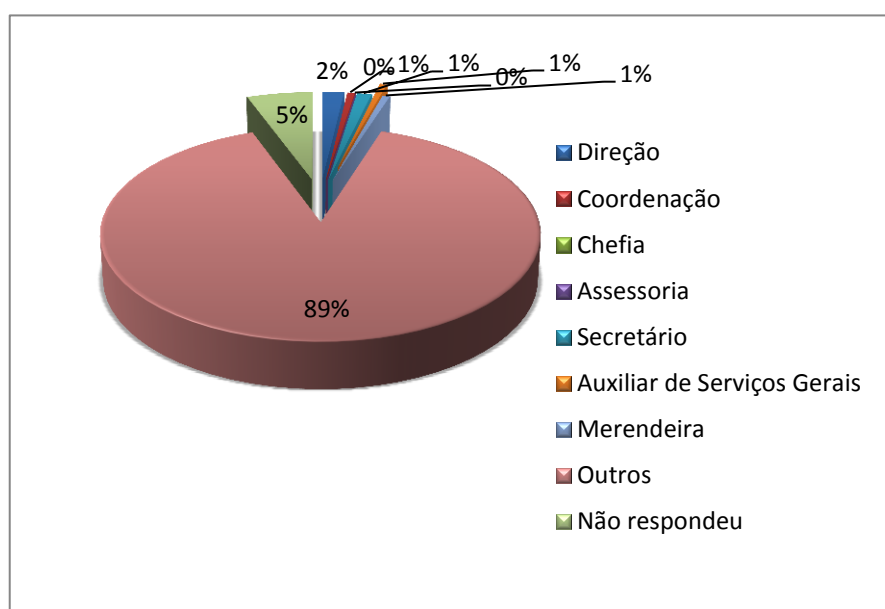
Gráfico 09 – Tempo de serviço na função de professor



A tabela e o gráfico 09 revelam dados preocupantes: 71 professoras cursistas (44%) atuaram na Educação Infantil sem a formação adequada por 11 anos ou mais. Mais um dado que revela o desrespeito aos direitos das crianças, porque realizam o trabalho sem a formação adequada para tal ofício. Esses dados da Tabela 4, nos mostram como o investimento em formação nessa etapa da educação básica é necessária, porque podemos observar que 43 professoras com 2 a 3 anos de tempo de serviço, somados com as 28 que atuam por 4 a 5 anos, dar um resultado de 71 professoras! A Tabela nos mostra que o sistema permitiu mesmo com a LDB nº 9.394/1996, a contratação de novas professoras sem a formação mínima exigida, ou seja, nível médio normal.

Tabela 10 – Função que ocupa/ocupou

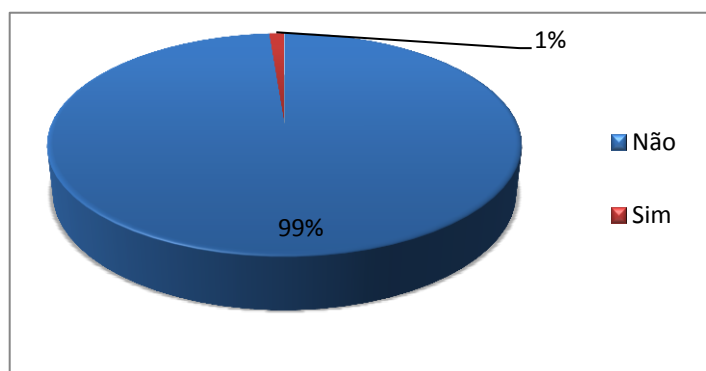
Função que ocupa/ocupou	Nº Absolutos	Percentual
Direção	3	2%
Coordenação	1	1%
Chefia	0	0%
Assessoria	0	0%
Secretário	2	1%
Auxiliar de SGeraiS	1	1%
Merendeira	1	1%
Outros	144	89%
Não respondeu	9	5%
TOTAL	161	100%

Gráfico 10 – Função que ocupa/ocupou

Em relação a função que as professoras cursistas ocupam ou ocuparam, os dados acima nos mostram que 89% das cursistas, em números absolutos, 144, ocupam ou ocuparam outros cargos que não os sugeridos no questionário. Como o número é bem elevado, acreditamos que essa expressão 'outros' esteja se referindo a atividade docente. Quando analisamos esses dados comparando com o tempo de serviço na função professor fica evidente que a palavra 'outros' está relacionada não apenas a função de professor, como também de auxiliar de professor, ou outras funções como cozinheira, crecheira, etc.

Tabela 11 – Língua Estrangeira

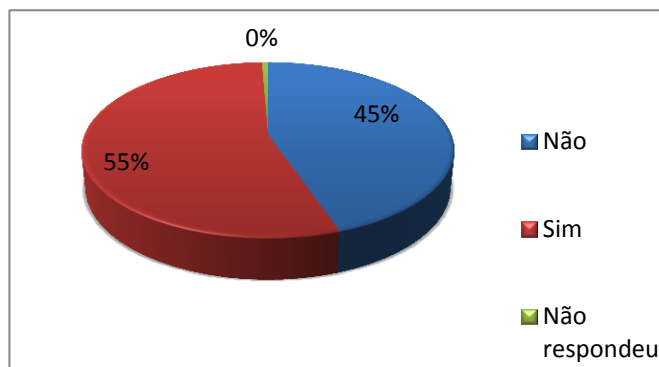
Língua Estrangeira	Nº Absolutos	Percentual
Não	159	99%
Sim	2	1%
TOTAL	161	100%

Gráfico 11 – Língua Estrangeira

As professoras cursistas tiveram grandes dificuldades em estudar o Espanhol – a língua estrangeira oficial do programa no Rio Grande do Norte. O programa deixou para cada estado a livre escolha do idioma. Essa foi a opção que as professoras cursistas do RN fizeram.

Tabela 12 – Conhecimento Básicos de Internet

Conhecimentos Básico em Internet	Nº absolutos	Percentual
Não	72	45%
Sim	88	55%
Não respondeu	1	1%
TOTAL	161	100%

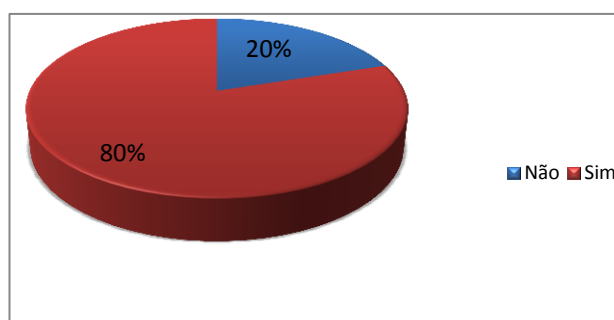
Gráfico 12 – Conhecimento Básicos de Internet

Embora a banda larga seja uma realidade acessível para muitos brasileiros, 72 professoras cursistas não possuem conhecimentos básicos de internet. O Proinfantil é um curso a distância. Podemos inferir que muitas professoras precisavam sempre da ajuda do tutor para ter acesso às informações referentes ao programa. No entanto, 88 professoras se mostravam autônomas nesse sentido por possuírem esses conhecimentos.

Tabela 13 – Acesso doméstico a internet

Acesso a Internet	Nº absolutos	Percentual
Não	21	20%
Sim	84	80%
TOTAL	105	

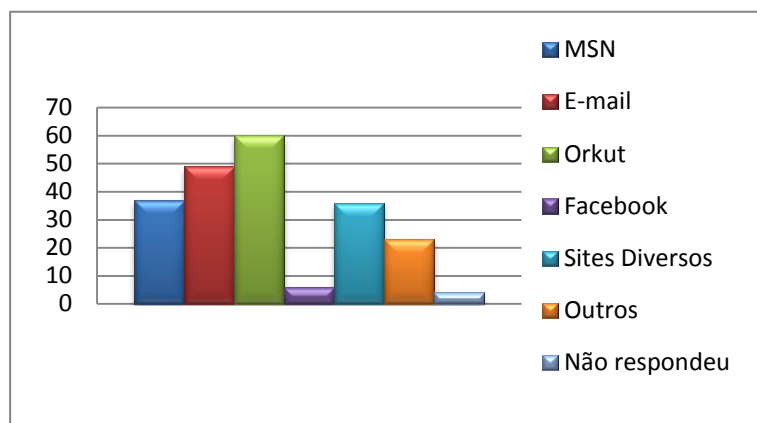
Gráfico 13 – Acesso doméstico a Internet



Diante dos dados da Tabela e gráfico 13, podemos inferir que a falta de conhecimento básicos da internet, não ocorre por causa da dificuldade de acesso a internet porque 80% das professoras, ou seja, 84 em números absolutos tem acesso a internet. Esses dados revelam uma realidade animadora, significando que as professoras, estão acompanhando as evoluções tecnológicas de comunicação.

Tabela 14 – Atividades desenvolvidas na internet

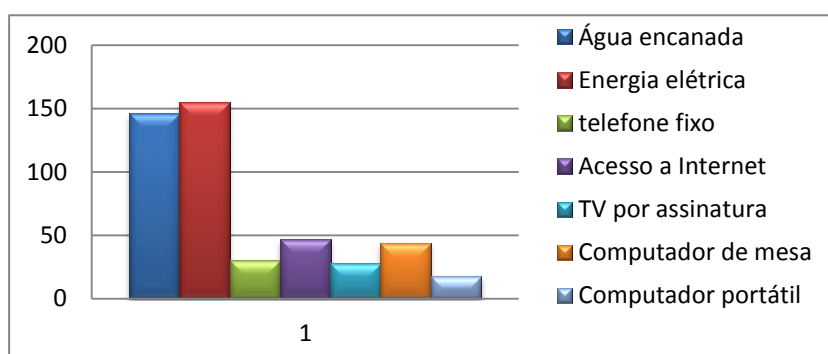
Atividades desenvolvidas na Internet	Nº
MSN	37
E-mail	49
Orkut	60
Facebook	6
Sites Diversos	36
Outros	23
Não respondeu	4

Gráfico 14 – Atividades desenvolvidas na internet

Na Tabela e gráfico 14 podemos ver que as cursistas se utilizam das diversas redes sociais para se comunicar. De acordo com os dados da Tabela 14, constatamos que 60 delas, se utilizam do Orkut como meio de comunicação e 49 se utilizam do e-mail. O Proinfantil sendo um curso na modalidade a Distância, requer dos seus cursistas, certo conhecimento de informática. Esses dados revelam que mesmo nos pequenos municípios, a internet está acessível aos professores da rede pública. Nessa questão, elas podiam marcar mais de uma opção, elevando dessa forma o número total de sujeitos que responderam o questionário. Preferimos não totalizar essa Tabela para confundir o leitor.

Tabela 15 - Em sua casa você possui

Em sua casa você possui	Nº
Água encanada	146
Energia elétrica	155
telefone fixo	30
Acesso a Internet	47
TV por assinatura	28
Computador de mesa	44
Computador portátil	18

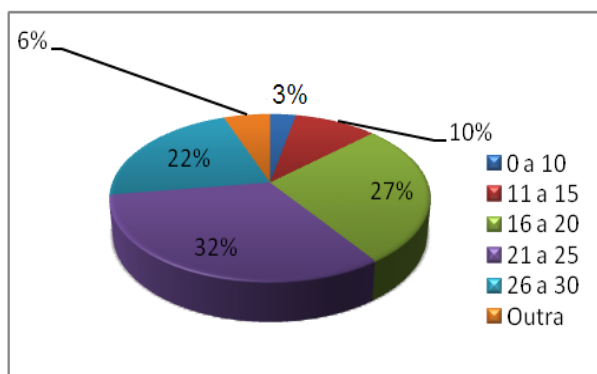
Gráfico 15 - Em sua casa você possui

No gráfico e Tabela 15, podemos observar que através da Tabela 15, dos 161 sujeitos que responderam ao questionário, 155 possuem energia elétrica, 146 possuem água encanada. No entanto, o telefone fixo ainda é um produto não acessível, porque apenas 30 professoras cursistas o possuem. Acreditamos que com o advento do celular, o telefone fixo ficou em desuso considerando o seu custo benefício.

Tabela 16 - Número de crianças por sala

Número de crianças por sala	Nº	Percentual
0 a 10	5	3%
11 a 15	16	10%
16 a 20	44	27%
21 a 25	52	32%
26 a 30	35	22%
Outra	9	6%
TOTAL	161	100%

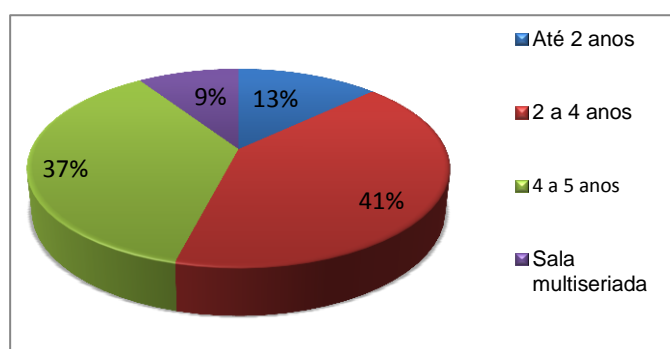
Gráfico 16 – Número de crianças por sala



A Tabela e gráfico 16 nos mostram que o número de crianças por sala se apresenta dentro de uma realidade satisfatória. Na rede pública é comum o número de crianças serem bem superior a esse revelado pelas cursistas. No entanto, para avaliar se este atendimento está respeitando os direitos das crianças, é necessário compararmos com a faixa etária das crianças que elas estão atendendo. Podemos constatar que o maior percentual, 32%, indica que as cursistas atendem entre 21 a 25 crianças por sala.

Tabela 17 – Faixa etária das crianças que atende

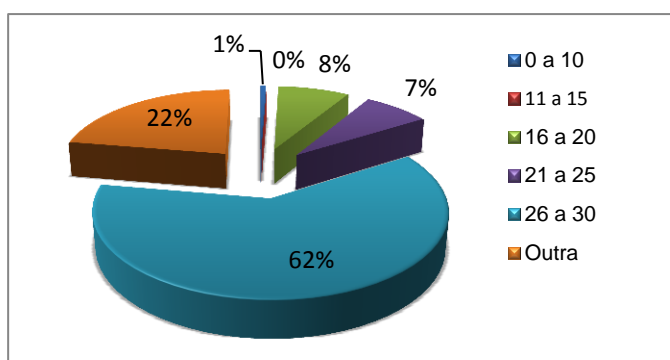
Faixa etária das crianças que atende	Nº	Percentual
Até 2 anos	21	13%
2 a 4 anos	66	41%
4 a 5 anos	59	37%
Sala multiseriada	15	9%
TOTAL	161	100%

Gráfico 17 – Faixa etária das crianças que atende

Constatamos através da Tabela 17, que 66 professoras trabalham com crianças entre 2 a 4 anos. Ao fazermos uma equiparação de dados, podemos perceber que a maioria atende por sala uma média de 21 a 25 crianças.

Tabela 18 – Carga horária semanal de trabalho

Carga horária de trabalho semanal	Nº	Percentual
0 a 10	1	1%
11 a 15	0	0%
16 a 20	13	8%
21 a 25	12	7%
26 a 30	99	62%
Outra	36	22%
TOTAL	161	100%

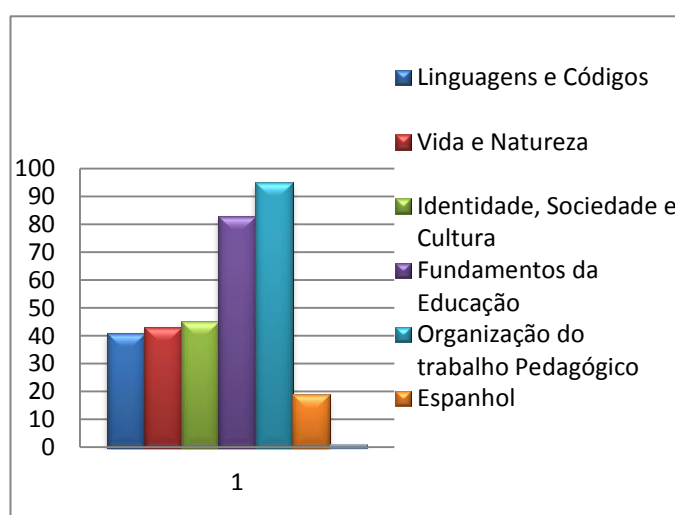
Gráfico 18 – Carga horária semanal de trabalho

O gráfico 18 nos mostra que 62%, ou seja, 99 professoras (conforme Tabela 18) trabalham entre 26 a 30 horas semanais, revelando assim, uma realidade que atende as leis trabalhistas.

Tabela 19 – Disciplina que apresentou maior facilidade durante o Proinfantil

Disciplina que apresentou maior facilidade durante o Proinfantil	Nº
Linguagens e Códigos	41
Vida e Natureza	43
Identidade, Sociedade e Cultura	45
Fundamentos da Educação	83
Organização do trabalho Pedagógico	95
Espanhol	19
Não respondeu	1

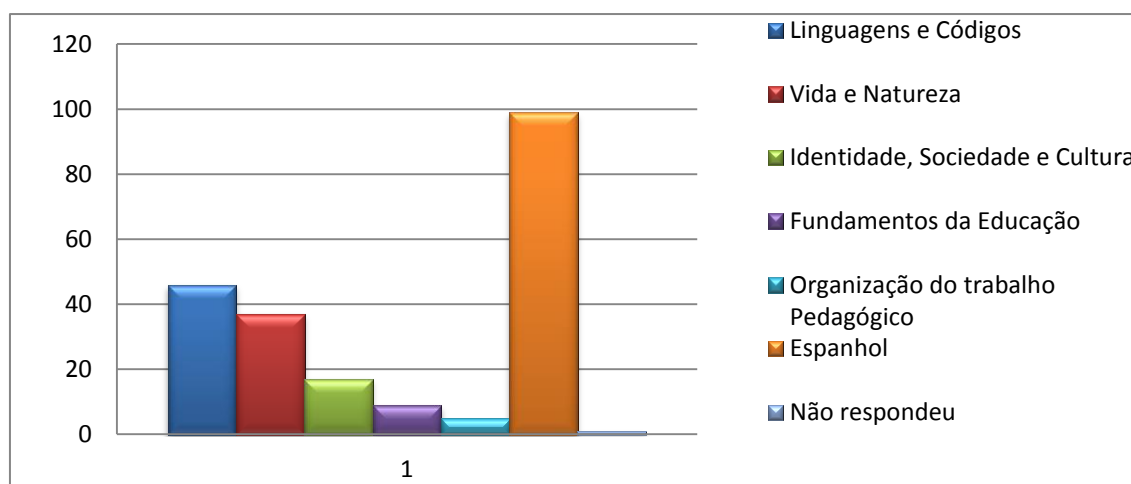
Gráfico 19 – Disciplina que apresentou maior facilidade durante o Proinfantil



A Tabela e Gráfico 19, nos mostram que a Área Temática (disciplina) Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) foi a que os professores cursistas tiveram maior facilidade. Em seguida vem Fundamentos da Educação. Para cursar o Proinfantil, o MEC exigia que as professoras cursistas estivessem em exercício na Educação Infantil. A Organização do trabalho pedagógico trata do fazer, da prática pedagógica, buscando sempre articular as teorias com a prática. Podemos inferir, diante desses dados, que o Proinfantil possibilita uma reflexão sobre a prática desenvolvida pelos professores cursistas e que apesar dos novos conhecimentos surgirem, as áreas temáticas relacionadas ao ofício do professor – Fundamentos da

Educação e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) – se apresentaram como as disciplinas que as Cursistas tiveram maior conhecimento prévio possibilitando assim uma área de conforto cognitivo para as mesmas diante de tantos conhecimentos novos, principalmente nas Áreas Temáticas Matemática e Lógica e Identidade, Sociedade e cultura.

Gráfico 20 - Disciplina que apresentou maior dificuldade durante o Proinfantil

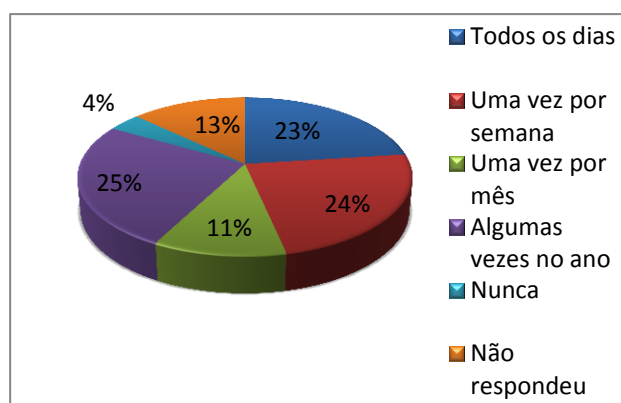


Estudar uma língua estrangeira foi um desafio que todos os cursistas tiveram que enfrentar. Os tutores e formadores envolvidos com o Programa apoiaram e incentivaram ao máximo todos eles. Podemos observar isso no gráfico 20.

A seguir, apresentamos alguns hábitos das professoras cursistas que nos ajudará a conhecer um pouco mais sobre os nossos sujeitos. O que fazem? O que leem? E como desfrutam a hora de lazer. Dessa forma, vamos construindo a identidade dessas professoras.

Tabela 21 – Hábitos de leitura e estudo – Jornal

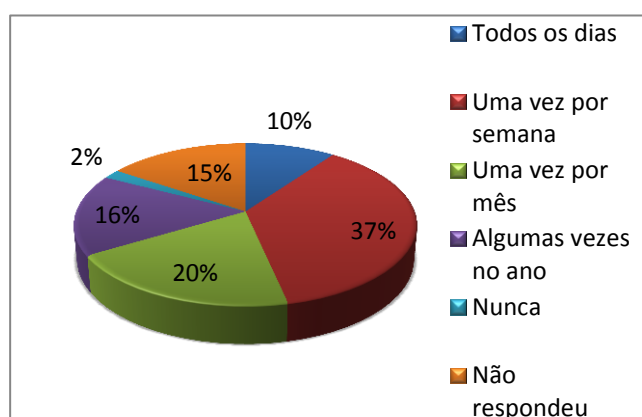
Hábitos de leitura e estudo – Jornal	Nº	Percentual
Todos os dias	37	23%
Uma vez por semana	38	24%
Uma vez por mês	18	11%
Algumas vezes no ano	41	25%
Nunca	6	4%
Não respondeu	21	13%
TOTAL	161	100%

Gráfico 21 – Hábitos de leitura e estudo – Jornal

A Tabela e gráfico 21 revelam que as professoras cursistas leem jornal. No entanto, 41 delas leem apenas algumas vezes ao ano. Acreditamos que a internet vem suprimindo esse hábito da leitura do jornal impresso pelo jornal on line. Além do mais a TV brasileira cobre diariamente todas as principais notícias do país e do mundo.

Tabela 22 – Hábitos de leitura e estudo - Revistas

Hábitos de leitura e estudo – Revistas	Nº	Percentual
Todos os dias	16	10%
Uma vez por semana	59	37%
Uma vez por mês	32	20%
Algumas vezes no ano	26	16%
Nunca	3	2%
Não respondeu	25	15%
TOTAL	161	100%

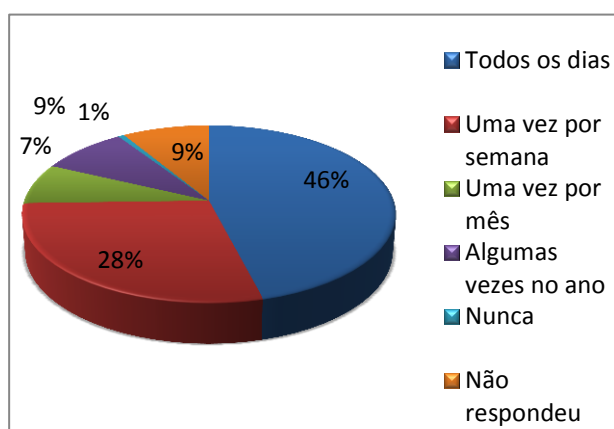
Gráfico 22 – Hábitos de leitura e estudo - Revistas

Analisando os dados da Tabela e gráfico 22, podemos afirmar que as cursistas leem revistas porque 37% delas, ou seja, 59 cursistas, leem revistas uma vez por semana, 20% (32 cursistas) uma vez por mês, 10% (16 do total) leem todos os dias e 16% (26 cursistas) leem algumas vezes no ano. Considerando o salário que recebem e o custo das revistas, podemos inferir que as revistas que essas professoras cursistas leem pode variar entre as revistas de informação como a Nova Escola, Veja, Época e Isto é, e as de entretenimento em geral.

Tabela 23 – Hábitos de leitura e estudo – Livros de literatura

Hábitos de leitura e estudo - Livros de Literatura	Números	Percentual
Todos os dias	74	46%
Uma vez por semana	46	28%
Uma vez por mês	12	7%
Algumas vezes no ano	14	9%
Nunca	1	1%
Não respondeu	14	9%
TOTAL	161	100%

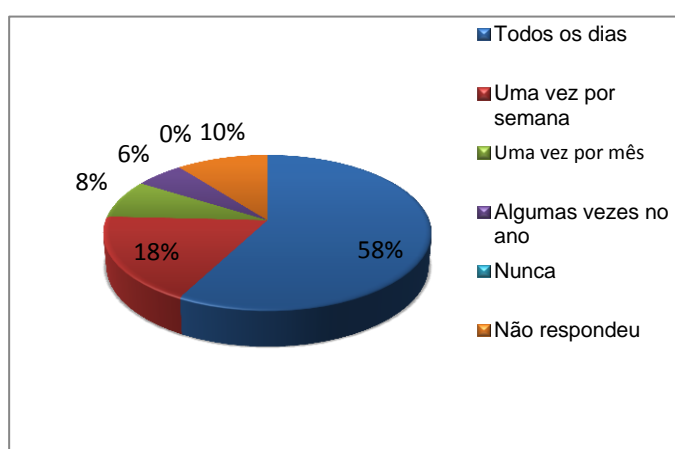
Gráfico 23 – Hábitos de leitura e estudo – Livros de literatura



Esses dados da Tabela e Gráfico 23 – Hábitos leitura e estudo – Livros de literatura, nos causou certa surpresa. Os dados revelaram que 46% das professoras cursistas leem todos os dias livros de literatura, ou seja, 74 professoras. A partir daí, 28% leem uma vez por semana, 7% uma vez por mês, 9% algumas vezes no ano, 1% nunca leu e 9% não responderam.

Tabela 24 – Hábitos de leitura e estudos - livros pedagógicos

Hábitos de leitura e estudo - Livros pedagógicos	Nº	Percentual
Todos os dias	93	58%
Uma vez por semana	29	18%
Uma vez por mês	13	8%
Algumas vezes no ano	9	6%
Nunca	0	0%
Não respondeu	17	10%
TOTAL	161	100%

Gráfico 24 – Hábitos de leitura e estudos - livros pedagógicos

Analisando os dados da Tabela e Gráfico 24, observamos que 58% das professoras cursistas afirmam que leem livros pedagógicos todos os dias, ou seja, 93 professoras em números absolutos. Consideramos esse dado surpreendente, porque a jornada de trabalho dessas professoras somada ao trabalho doméstico da própria casa exige muita energia física. Encontrar energia para o estudo todos os dias, significa muito comprometimento com a formação que elas estão recebendo. A frequência depois cai para 18% uma vez por semana, 8% uma vez por mês, 6% algumas vezes no ano, 10% não respondeu. Considerando a carga horária de trabalho, os trabalhos domésticos que realizam, podemos inferir que os livros pedagógicos, são os livros de estudo do próprio curso – o Proinfantil.

Estamos analisando diversos gráficos dos nossos sujeitos, para compreendermos quem são eles e como vivem. Sabemos que a cultura se adquire na interação com a mesma. Compreendemos que para aprender, se faz necessária uma prática contínua da ação direta de cada sujeito, implicando nessa ação, uma recriação do próprio sujeito num processo de transformação, que pela constância

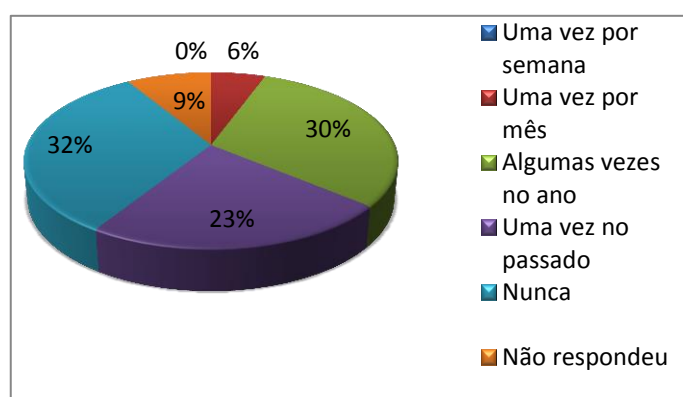
dessas interações, o sujeito vai adquirindo autoria e significado próprios.

Somos marcados socialmente por nossa classe social, etnia, credo e gênero. É nesse contexto histórico, social, econômico que vamos sendo marcados pela cultura que estamos inseridos. A cultura do lugar, do grupo social que fazemos parte, e que herdamos dos nossos pais. Dessa forma é importante para formação da professora da Educação Infantil ir ao cinema, teatro, show musicais, enfim, conhecer as diversas linguagens artísticas construídas pela humanidade.

Tabela 25 – Participação em eventos - cinema

Participação em eventos - Cinema	Nº	Percentual
Uma vez por semana	0	0%
Uma vez por mês	9	6%
Algumas vezes no ano	49	30%
Uma vez no passado	37	23%
Nunca	52	32%
Não respondeu	14	9%
TOTAL	161	100%

Gráfico 25 – Participação em eventos – cinema



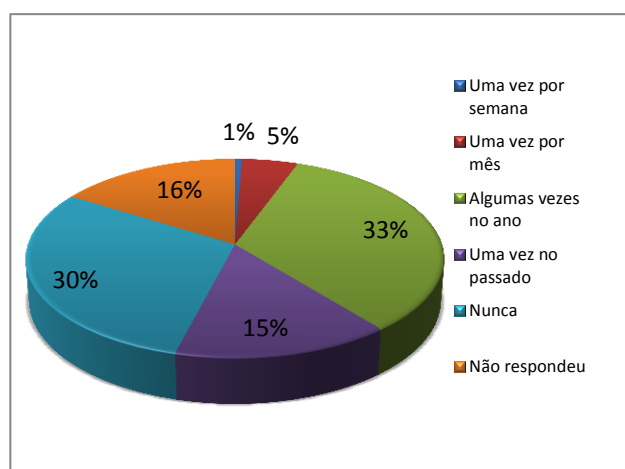
Os dados acima revelam a realidade das professoras da Educação Infantil no interior do nosso estado em relação à interação das mesmas com a Arte – cinema. Os dados são desanimadores. A cultura se apreende vivenciando-a em todas as suas linguagens. Observamos na Tabela 25, que 52 (32%) das professoras cursistas nunca foram ao cinema, 49 (30%) algumas vezes no ano e 37 (23%) uma vez no passado. Histórias cinematográficas sejam em estilo drama, suspense, ficção ou comédia romântica, fazem parte do nosso universo simbólico de forma forte, porque

possibilita sonhos bem como reflexões sobre as crenças e valores construídos ao longo das nossas vidas. Acreditamos que cinema as cursistas não frequentem habitualmente, mas provavelmente assistam filmes em DVDs piratas que circulam livremente no nosso país. Com a renda familiar de subsistência, o orçamento talvez não permita gastos com o cinema.

Tabela 26 – Participação em eventos - Teatro

Participação em eventos – Teatro	Nº	Percentual
Uma vez por semana	1	1%
Uma vez por mês	8	5%
Algumas vezes no ano	54	33%
Uma vez no passado	24	15%
Nunca	48	30%
Não respondeu	26	16%
TOTAL	161	100%

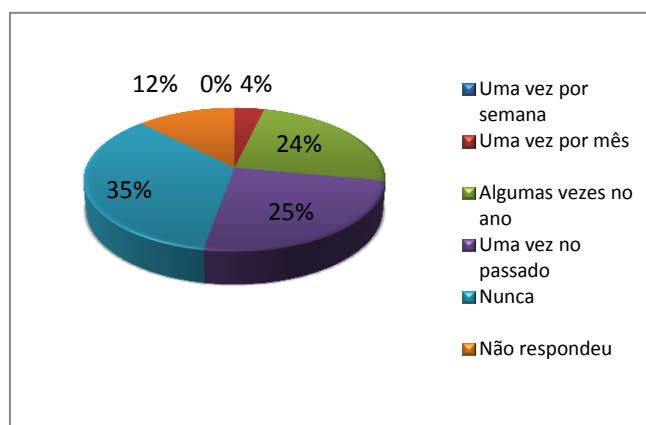
Gráfico 26 – Participação em eventos – Teatro



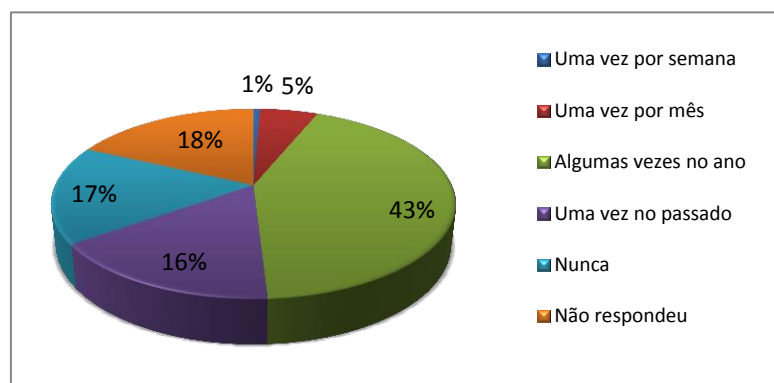
Em relação a Tabela e Gráfico 26 – participação em eventos – teatro, 33% dessas professoras vão algumas vezes no ano ao teatro, ou seja, 54 professoras. 30% nunca participou, representados em números absolutos por 48 professoras. Observamos que 16% (26 professoras) não responderam, 15% (24 professoras) algumas vezes ao ano, 5% (8 professoras) uma vez por semana e 1% todos os dias. Podemos inferir diante desses dados que essas professoras cursistas quase não têm acesso a Arte, nas diversas linguagens, o que pode significar não possuírem o conhecimento circulante do nosso patrimônio cultural.

Tabela 27 – Participação em eventos - Museus

Participação em eventos - Museus	Nº	Percentual
Uma vez por semana	0	0%
Uma vez por mês	6	4%
Algumas vezes no ano	39	24%
Uma vez no passado	40	25%
Nunca	56	35%
Não respondeu	20	12%
TOTAL	161	100%

Gráfico 27– Participação em eventos - Museus**Tabela 28 - Participação em exposições em centros culturais**

Participação em Centros Culturais	Nº	Percentual
Uma vez por semana	1	1%
Uma vez por mês	9	5%
Algumas vezes no ano	69	43%
Uma vez no passado	26	16%
Nunca	27	17%
Não respondeu	29	18%
TOTAL	161	100%

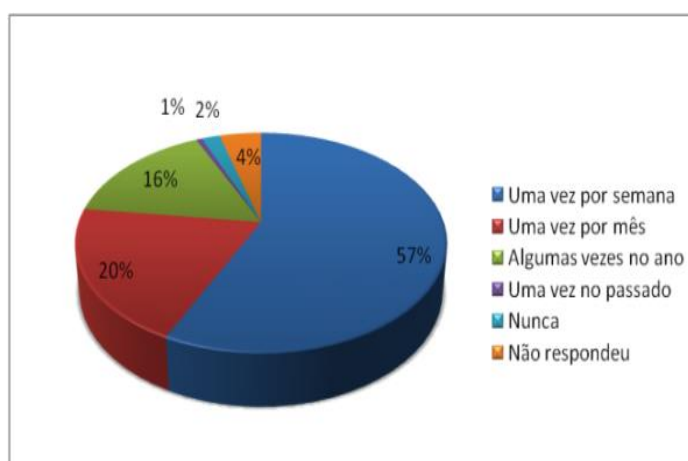
Gráfico 28 - Participação em exposições em Centros Culturais

Essa realidade do não acesso as diversas linguagens através da arte, comprovados também nas Tabelas 27 e 28, bem como nos gráficos de mesmo número, se efetiva também em relação a participação em Museus e exposições em centros culturais. A falta de motivação proveniente do cansaço semanal e o orçamento doméstico restrito podem ser as razões que justifiquem esses dados.

Tabela 29 – Participação em eventos – Igreja

Participação em eventos - Igreja	Nº	Percentual
Uma vez por semana	92	57%
Uma vez por mês	32	20%
Algumas vezes no ano	26	16%
Uma vez no passado	1	1%
Nunca	3	2%
Não respondeu	7	4%
total	161	100%

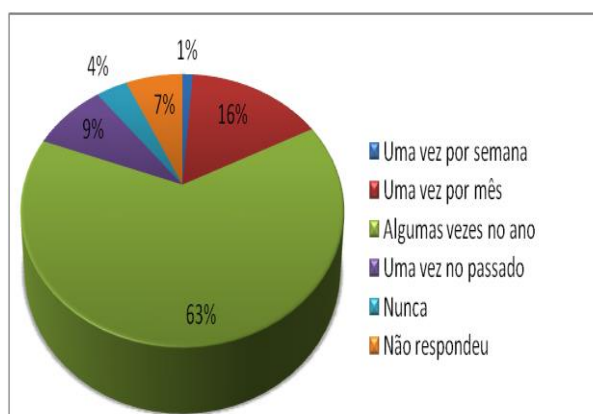
Gráfico 29 – Participação em eventos - Igreja



Os dados acima revelam a forma que as professoras cursistas “alimentam” a vida espiritual. Percebemos que 57% frequenta uma vez por semana a igreja, em números absolutos significa que 92 professoras, fazem isso regularmente. Constatamos que 20% delas, vão uma vez por mês, 16% algumas vezes ao ano, 4% não respondeu, 2% nunca foi a igreja e 1% uma vez no passado. Os dados nos revelam que existe uma preocupação das professoras cursistas com sua formação espiritual.

Tabela 30 – Participação em eventos Pedagógicos

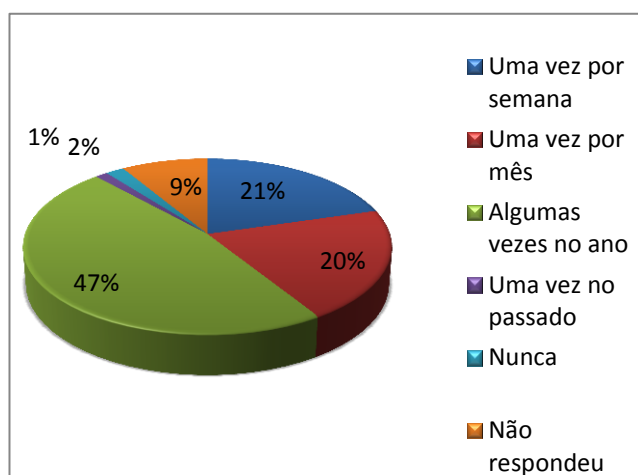
Participação em eventos pedagógicos	Nº	Percentual
Uma vez por semana	2	1%
Uma vez por mês	26	16%
Algumas vezes no ano	102	63%
Uma vez no passado	14	9%
Nunca	6	4%
Não respondeu	11	7%
TOTAL	161	100%

Gráfico 30 – Participação em eventos Pedagógicos

A Tabela 30, juntamente com o gráfico 30 – participação em eventos pedagógicos – nos mostra que 63% das professoras cursistas, participam apenas algumas vezes ao ano um evento pedagógico, o que em números absolutos são 102 professoras, frequentando poucos Encontros, Seminários e Congressos na área da Educação.

Tabela 31 – Participação em oficinas de práticas para sala de aula

Participação em oficinas de atividades práticas para sala de aula	Nº	Percentual
Uma vez por semana	33	21%
Uma vez por mês	33	21%
Algumas vezes no ano	76	47%
Uma vez no passado	2	1%
Nunca	3	2%
Não respondeu	14	9%
TOTAL	161	100%

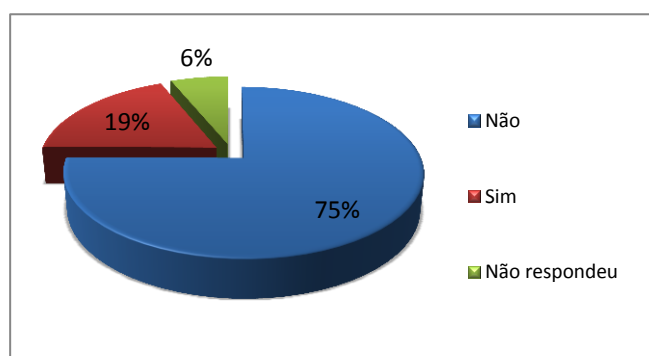
Gráfico 31 – Participação em oficinas de práticas para sala de aula

A formação em exercício possibilita reflexões sobre a prática pedagógica que a professora realiza e propõe mudanças fundamentadas nas teorias escolhidas na fundamentação da proposta pedagógica da Instituição Infantil.

Os dados acima, sobre a participação em oficinas de atividades práticas para sala de aula, da Tabela e Gráfico 31, revelam algo muito preocupante. Quase a metade da professoras, 47%, e em números absolutos 76, participam dessas oficinas apenas algumas vezes ou não. Provavelmente participam dessas oficinas que ocorrem somente nos dois momentos anuais da parada pedagógica da instituição.

Tabela 32 – Pratica algum esporte

Pratica algum esporte	Nº	Percentual
Não	121	75%
Sim	30	19%
Não respondeu	10	6%
Total	161	100%

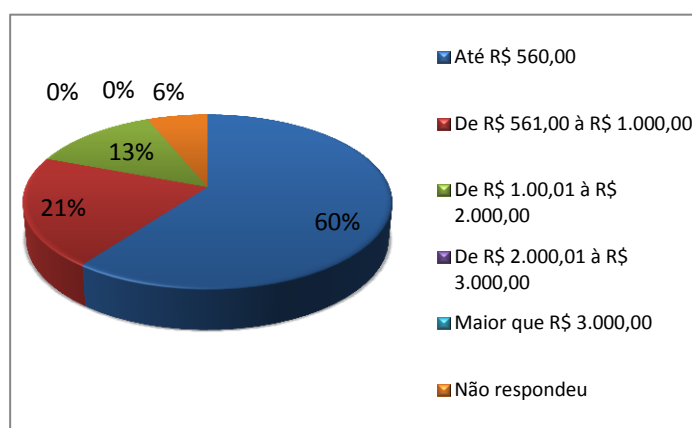
Gráfico 32 – Pratica algum esporte

Além de não participarem de eventos pedagógicos, os dados comprovam que 75%, ou seja, 121 das professoras cursistas não praticam esporte. Como bem nos mostram a Tabela e o gráfico 32. Considerando a carga horária de trabalho e de estudo, como também a falta de incentivo do governo em oferecer esporte aos professores da Rede Pública, essa realidade é muito comum no Brasil – o esporte recebe pequenos incentivos apenas para jovens, futuros atletas e não como cuidados para uma saúde melhor.

Tabela 33 – Renda mensal no Magistério

Renda Mensal no Magistério	Nº	Percentual
Até R\$ 560,00	97	60%
De R\$ 561,00 à R\$ 1.000,00	33	21%
De R\$ 1.000,01 à R\$ 2.000,00	21	13%
De R\$ 2.000,01 à R\$ 3.000,00	0	0%
Maior que R\$ 3.000,00	0	0%
Não respondeu	10	6%
TOTAL	161	100%

Gráfico 33 – Renda mensal no Magistério



Os dados acima nos mostram a realidade da renda mensal das professoras cursistas. Podemos observar que 60% das cursistas vivem com renda mensal igual a um salário mínimo o que representa em termos de número absoluto, 97 professoras vivendo com essa renda. De acordo com a Tabela apresentado, 33 professoras (21%) vivem com renda mensal de até mil reais. Podemos inferir diante desses dados, que as professoras cursistas do proinfantil possuem renda mensal que possibilita apenas a sobrevivência, e qualquer outra atividade que demande

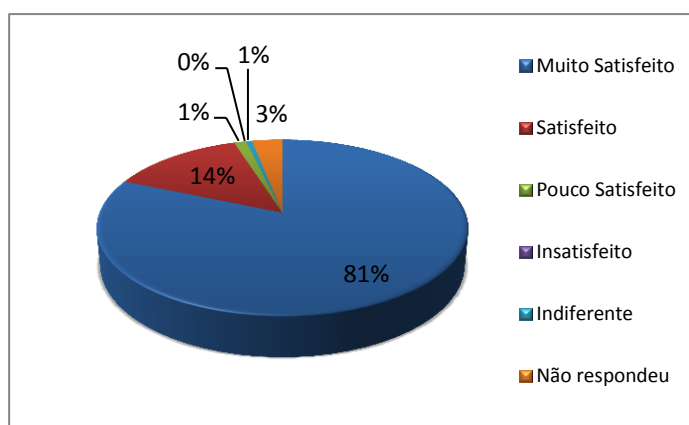
despesa se torna difícil administrar.

Em relação ao grau de satisfação do curso Proinfantil, o próprio gráfico 34 revela a satisfação das professoras cursistas. O percentual de satisfação com o Programa foi alto. 81% das professoras cursistas revelaram-se satisfeitas com o Programa.

Tabela 34 – Grau de satisfação com o Proinfantil

Grau de satisfação do Proinfantil	Nº	Percentual
Muito Satisfeito	131	81%
Satisfeito	22	14%
Pouco Satisfeito	2	1%
Insatisfeito	0	0%
Indiferente	1	1%
Não respondeu	5	3%
TOTAL	161	100%

Gráfico 34 – Grau de satisfação com o Proinfantil



Todos esses dados apresentados são importantes porque além de conhecermos um pouco os sujeitos, poderemos também ter subsídios para compreendermos as representações sociais sobre trabalho docente que se revelaram com a empiria dessa investigação.

O panorama apresentado da vida social, econômica e cultural das professoras cursistas, revela que as mesmas possuem uma vida simples e sem acesso aos nossos bens culturais mais elaborados como um teatro, por exemplo. O curso Proinfantil provavelmente despertou desejos e curiosidades sobre o mundo. Novas leituras foram feitas, assistiram bons filmes selecionados pelos formadores e tiveram a oportunidade de visitar Natal com outro olhar. O olhar de quem busca algo

a mais do que a simples vida de interior pode ofertar.

Tomando como referência as ideias de Vigotski (2007) é preciso considerar a realidade social e cultural que está pautada na trama das relações da vida dessas professoras cursistas. Nenhum fato ou fenômeno social se justifica por si mesmo. Faz-se necessário perceber as particularidades na sua totalidade, levando em consideração o contexto social onde é gerado. Acreditamos que o pensamento crítico sobre a realidade vivida traz possibilidades de uma transformação.

CAPÍTULO III



3.1 Desvelando o Núcleo Central

Nesse capítulo analisaremos as evocações que as professoras nos deram ao ouvirem as expressões ***dar aula, professor, aluno e educação infantil***. Nessa investigação utilizamos as três (03) palavras indutoras utilizadas na pesquisa internacional da Fundação Carlos Chagas: ***dar aula, professor, aluno***. Essas palavras indutoras foram escolhidas por Serge Moscovici, autor da Teoria das Representações Sociais. No entanto, nossa investigação precisava garantir o campo representacional do nosso objeto de estudo – a primeira etapa da educação Básica, ou seja, a Educação Infantil. Diante do objetivo da nossa investigação acrescentamos ao grupo das três palavras da FCC, a palavra ***educação infantil***.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa está em encontrarmos o núcleo central das palavras indutoras para chegarmos as representações sociais do trabalho docente. Ora, ao pensar em trabalho docente, a grande maioria iria evocar o inevitável: dar aula, professor e aluno. A riqueza de trabalharmos com as quatro (04) palavras indutoras, possibilita o aparecimento de palavras que remetem ao ser – professor – e ao fazer – dar aula. Como seres sociais que somos, precisamos sempre do outro e/ou fazemos sempre algo para o outro, que nesse caso é o aluno, a terceira palavra indutora. Como a pesquisa foi realizada com docentes da Educação Infantil, acrescentamos a palavra indutora – educação infantil.

O Programa EVOC (2000) subdividiu as evocações em segmentos de acordo com a ordem de aparecimento, calculou as médias simples e ponderadas, indicando as palavras que compõem os núcleos centrais e periféricos dos 184 professores (as) do Proinfantil. Os procedimentos metodológicos, articulados com o aporte teórico sobre o objeto de estudo, foram fundamentais na apreensão das representações sociais de trabalho docente na Educação Infantil por permitir identificar das palavras evocadas, as que obtiveram as maiores frequências.

O Software EVOC (2000) disponibilizou um relatório, a partir do qual foi possível desenhar uma estrutura de quatro quadrantes que articula os elementos

conforme a frequência (F) e Ordem Média das Evocações (OME). A primeira variável (F) refere-se ao número de vezes que uma palavra foi evocada; a segunda (OME) diz respeito à posição daquela evocação em relação às demais, como resposta ao termo indutor. A partir dos cruzamentos entre as frequências e as ordens médias de evocação, o software elenca os elementos supostamente pertencentes ao núcleo central da representação social.

Para uma visualização melhor das categorias (conjunto de palavras evocadas), estas foram agrupadas nos seguintes quadrantes: superior esquerdo – as que tiveram frequência maior e OME menor do que média; superior direito – as que tiveram frequência maior e OME maior do que média; inferior direito – as que tiveram frequência menor e OME menor do que média; inferior esquerdo – as palavras com frequência menor e OME maior.

Durante o tratamento dos dados, que significa colocar todas as evocações no Excel com um * (asterisco) depois da palavra considerada mais importante, e realizar um tratamento de refinamento de sentidos. O que significa procurar as palavras com sentidos, significados semelhantes e depois de verificar o número de evocações, substituir a palavra que foi menos evocada pela mais evocada. Como por exemplo, planejar e planejamento. Como o maior número de evocações foi para planejamento, substituímos todas as palavras planejar por planejamento. Somente depois disso é que podemos salvar os dados em “separado por vírgula”. É necessário fazer esse procedimento para facilitar a organização dos dados para o software EVOC (2000), que focaliza as dimensões estruturais da representação (LIMEIRA 2009). Esse recurso auxilia na organização dos dados por permitir a identificação de discrepâncias derivadas da polissemia do material coletado, e à construção das médias simples e ponderadas da Tabela com quatro quadrantes.

Os resultados da TALP são apresentados em forma de frequência simples e acumulados de acordo com as exigências do programa EVOC (2000) e devem ser distribuídos em três zonas, tendo como base a variação ou quebra da frequência simples. Dessa forma, o total das palavras para cada uma das palavras indutoras, está distribuído da seguinte forma: primeira zona, segunda zona e terceira zona.

Essa distribuição, segundo Vergès (2002), segue uma regra logarítmica – a lei de ZIPF – que permite identificar três zonas de frequência:

Primeira zona – As palavras são muito pouco numerosas, mas possuem alta

frequência. Ela é constituída por número menor de palavras, mas com frequências elevadas, indicando a existência de um consenso no grupo pesquisado quanto aos sentidos atribuídos ao objeto representado;

Segunda zona – As palavras são pouco numerosas e possuem frequência simples. Possui a característica da presença de um numero menor de palavras e com frequências mais baixas, indica haver mais aproximação de sentidos com a primeira zona que a terceira zona;

Terceira zona - As palavras são muito numerosas, mas possuem baixa frequência. Por exibir um maior número de palavras, porém com frequências bastante baixas, indicam uma maior divergência de sentidos.

Por esta razão, os elementos do núcleo central de uma representação encontram-se sempre entre as duas primeiras zonas.

Para determinar a frequência mínima de palavras, examinamos a distribuição das frequências geradas pelo EVOC (2000) com a finalidade de determinar a frequência intermediária. Os procedimentos para esse objetivo são os seguintes:

1º- Estabelecemos as três zonas, tendo como critério a quebra ou mudança de frequência;

2º- Somamos as frequências que se posicionam na segunda coluna (nb. Mots*);

3º Localizamos na quinta coluna, o número equivalente à frequência acumulada que corresponde ao corte (cumul inverse);

4º Dividimos a frequência acumulada pela soma das palavras da segunda coluna, que estão na zona 1. É o resultado desta operação que se determina a frequência intermediária;

5º Colocamos a frequência intermediária no EVOC (2000) e este calcula a ordem média de evocações (OME) e em seguida, o programa estabelece os quadrantes que exibem o possível núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais pesquisada.

Com o objeto de estudo *trabalho docente na educação infantil*, decidimos aplicar a TALP com quatro palavras indutoras: dar aula, professor, aluno e educação infantil, como já foi devidamente explicado anteriormente.

Organizamos em tópicos o resultado que o programa nos mostrou em relação às frequências dessas palavras indutoras e as possíveis representações sociais de cada uma delas para compreendermos melhor as representações sociais que os (as) professores (as) do Proinfantil tem sobre trabalho docente na educação infantil.

Os componentes do núcleo central, possível representação social do *dar aula*, *professor*, *aluno e educação infantil*, se encontram no quadrante superior esquerdo. A importância para as professoras do Proinfantil-RN das expressões coletadas com a TALP, reflete-se no elevado número de vezes em que foram evocadas, resultando em uma frequência maior do que a média e no alto grau de importância atribuído na hierarquização, o que fez com que a OME fosse menor do que a média (SÁ, 1996).

As palavras situadas no quadrante inferior direito são consideradas componentes do chamado sistema periférico, no qual estão os aspectos menos estáveis da representação social. São ideias que, não são consideradas como essenciais para o entendimento desse objeto social, sendo mais facilmente modificáveis (SÁ, 1996).

Portanto, nosso foco privilegiado encontra-se no quadrante superior esquerdo – o núcleo central, por entendermos que nele estão as expressões mais fortemente associadas à representação social estudada. É sobre cada núcleo central que passaremos a tecer os comentários.

3.2 Palavra indutora – *dar aula*

Como já havíamos feito uma brincadeira para deixarmos as professoras mais seguras ao participar dessa técnica de associação livre de palavras, percebemos que as evocações para a primeira palavra indutora *dar aula* eclodiu facilmente. Percebemos isso pela rapidez que o grupo de sujeitos terminou essa tarefa. Essa palavra trouxe o seguinte resultado:

Número total de palavras diferentes: 130

Número total de palavras evocadas: 550

Tabela 35 – Distribuição por zona das frequências da palavra DAR AULA

Freq.*	nb. Mots*	Cumul evocations		et	Cumul inverse	
1 *	60	60	10.9 %		550	100.0 %
2 *	15	90	16.4 %		490	89.1 %
3 *	19	147	26.7 %		460	83.6 %
4 *	8	179	32.5 %		403	73.3 %
5 *	6	209	38.0 %		371	67.5 %
6 *	4	233	42.4 %		341	62.0 %
7 *	2	247	44.9 %		317	57.6 %
8 *	1	255	46.4 %		303	55.1 %
9 *	1	264	48.0 %		295	53.6 %
11 *	1	275	50.0 %		286	52.0 %
12 *	2	299	54.4 %		275	50.0 %
13 *	1	312	56.7 %		251	45.6 %
14 *	1	326	59.3 %		238	43.3 %
16 *	1	342	62.2 %		224	40.7 %
17 *	1	359	65.3 %		208	37.8 %
19 *	1	378	68.7 %		191	34.7 %
23 *	1	401	72.9 %		172	31.3 %
24 *	1	425	77.3 %		149	27.1 %
25 *	1	450	81.8 %		125	22.7 %
27 *	1	477	86.7 %		100	18.2 %
28 *	1	505	91.8 %		73	13.3 %
45 *	1	550	100.0 %		45	8.2 %

De acordo como foi explicado no início desse capítulo sobre os procedimentos metodológicos, bem como os tratamentos dos dados a partir do software EVOC (2000), podemos observar que a **primeira zona**, para a palavra **dar aula**, varia de 45 a 13. Nesta encontram-se 56,7% das evocações, ou seja, 312 evocações. Na **segunda zona**, as palavras são pouco numerosas e tem frequência simples entre 12 e 14, representando 32,5% das evocações (179). E na **terceira zona**, as palavras são muito numerosas, no entanto com frequência baixa, de 3 a 1, representando 10,9% (60) das evocações.

Depois de realizarmos todo o procedimento, podemos ver como se acomodam os atributos, conteúdos da representação social de *dar aula* nas suas relações internas de associação e centralidade.

Tabela 36 – Distribuição dos elementos do campo representacional - DAR AULA

F \geq 22 e OME $<$ 1,8			F \geq 22 e OME \geq 1,8		
	f	ome		f	ome
planejamento	25	1,560	alunos	27	1,815
professor	24	1,750	aprendizagem	28	2,107
transmitir	45	1,644	educar	23	2,087
F $<$ 22 e OME $<$ 1,8			F $<$ 22 e OME \geq 1,8		
	f	ome		f	ome
conhecimento	16	1,750	amor	14	1,929
criança	13	1,615	brincar	17	1,941
			cuidar	11	2,091
			escola	19	2,053
			estudar	12	1,833
			livro	12	2,750

Fonte: EVOC 2000

No quadrante superior esquerdo, concentram-se as palavras com maior frequência (maior que 22) e Ordem Média de Evocação (OME) menor que 1,8. A combinação da frequência com a OME, possibilitou identificarmos as palavras ou evocações –, planejamento (F 25 e OME 1,560), professor (F 24 e OME 1,750) e transmitir (F 45 e OME 1,644) – como sendo as palavras constitutivas do núcleo central, dado o seu caráter prototípico ou por sua saliência dentre as demais.

No quadrante superior direito, encontra-se o que denominamos de primeira periferia, por sua proximidade com o núcleo central, esses elementos periféricos são mais salientes, em razão de serem os mais frequentes. Eles possuem força de centralidade. Nesse quadrante superior direito, aparecem às evocações que compõem a primeira periferia com frequência maior que 22 e Ordem Média de Evocações (OME) maior que 1,8. Observamos que as palavras/evocações: aluno (F 27 e OME 1,815), aprendizagem (F 28 e OME 2,1) e educar (F 23 e OME 2,087) foram bastante enunciadas, no entanto, provavelmente foram evocada tardiamente.

O quadrante inferior esquerdo apresenta as palavras evocadas com frequência inferior a 22. Elas foram prontamente evocadas, porém com baixa frequência. Podemos observar que a OME deste quadrante é inferior a 1,8. Segundo Abric (2002), nesse quadrante se encontram as evocações enunciadas por poucas pessoas, apresentando assim, uma baixa frequência e que revelam indícios da existência de elementos portadores de uma representação diferente. Nessa periferia encontramos 2 evocações: Conhecimento (f 16 e ome 1,750), estudar (f 12 e ome 1,833) e criança (f 13 e ome 1,615).

No quadrante inferior direito, encontram-se as evocações menos presentes no conteúdo representacional: amor (f 14 e ome 1,929), brincar (f 17 e ome 1,941), cuidar (f 11 e ome 2,091), escola (f 19 e ome 2,053), estudar (f 12 e Oome 1,833) e livro (f 12 e ome 2,750) que constituem a segunda periferia de menor importância. Esses dois últimos quadrantes contêm as palavras que ocupam posições mais periféricas em relação ao núcleo central.

Segundo Abric (2002), o Núcleo Central e os elementos periféricos de uma representação social formam um sistema porque cada periferia possui papel específico e complementar. O Núcleo Central é a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo. Já o sistema periférico é mais individualizado e contextualizado, porque está mais associado às características individuais e contingenciais, tornando possível se perceber as modulações individuais em relação ao Núcleo Central. Desta forma fica acessível desvelar a objetividade no subjetivo, no compasso entre o social e o individual, o coletivo e o particular.

Os possíveis elementos do Núcleo Central da representação social de *dar aula* foram determinados com base em dois critérios quantitativos. No entanto, a centralidade de um elemento, mesmo sendo considerados os critérios quantitativos – frequência (F) e ordem média de evocações (OME) – define-se mais por sua dimensão qualitativa. Sá (2002) nos mostra as quatro propriedades relativas às cognições centrais, propostas que dão suporte a esta afirmação explicitada por Moliner (1994), valor simbólico, poder associativo, saliência e conexidade na estrutura.

Para organização do leitor, iremos para cada grupo de palavras que compõe o núcleo central das palavras indutoras, analisar os possíveis sentidos que nossos sujeitos empregam para cada uma delas. Assim, analisaremos abaixo, as palavras:

planejamento, professor e transmitir.

Planejamento – O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo. Um trabalho de qualidade na Educação infantil precisa levar em conta os valores, os princípios e os conhecimentos sobre o mundo que contribuem para a formação integral das crianças e ao mesmo tempo inicia o processo de construção da cidadania.

Professor – É o (a) coordenador (a) do processo educativo dentro da instituição e não apenas um (a) mero executor (a) de funções previamente estabelecidas. O (a) professor (a) é um dos profissionais da Educação Infantil que deve procurar sempre responder o porquê, para quê, como e para quem esse processo educativo deve ser realizado. A função social do ser professor deve se materializar na Educação Infantil através de atividades lúdicas, que possibilitem as crianças se apropriarem dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da sua história.

Transmitir - Significa fazer chegar alguma informação a alguém.

No quadrante superior direito, encontramos as palavras *aluno* (f 27), *aprendizagem* (f 28) e *educar* (f 23), com frequências bastantes significativas. Esse quadrante (primeira periferia), pela sua proximidade com o núcleo central indica ser um complemento do campo representacional de *dar aula*. Os dados revelam sentidos e entrelaçamentos do trabalho docente entre os dois quadrantes nessa complementação porque essas palavras remetem fortemente a ação do dar aula.

Os sentidos para *dar aula* que emergem dos dados indicam que temos um professor que planeja para transmitir a um aluno, garantindo a aprendizagem e a educação. Essas palavras podem ser uma sinalização das representações sociais de trabalho docente. A palavra *planejamento* e *educar* parecem indicar que a função de orientação das representações sociais está possibilitando essa prática e ação no ofício do trabalho docente. A palavra *aprendizagem* por sua vez, sendo o resultado da ação docente justifica o comportamento do *dar aula*. Na nossa sociedade esse um dos sentido mais forte e mais estável para o *dar aula*. E pela

força das interações sociais, essas palavras emergiram tanto no NC quanto na periferia imediata. Considerando se tratar de professoras que atuam na educação Infantil, o *dar aula*, poderia ter no seu NC o brincar, cuidar, cuidar, criança, estudar, sem desmerecer o ofício de ser professor, porque as especificidades dessa etapa da educação considera que sendo as crianças sujeitos com características diferentes das do adulto, o *dar aula*, para crianças implica em considerar o universo infantil, mas garantindo o desenvolvimento integral. No entanto, eclodiu o que a sociedade já internalizou como *dar aula*, não interessando se o trabalho docente é realizado com e para as crianças, com características específicas como as apresentadas por Piaget (2011); Vigotski, (1998) e Wallon (1995). O *dar aula* para crianças deveria aparecer diferente do que estamos acostumados a vivenciar e a entender como *dar aula*. . No entanto, as funções das representações sociais possuem de fato muita força. E os dados comprovam isso. Colocamos abaixo as justificativas das cursistas para as palavras mais evocadas que estão nos indicaram o campo representacional do *dar aula*:

Planejamento:

Planejar é uma ferramenta essencial no cotidiano da educação infantil, com ele eu antecipo e possibilito a construção de conhecimento.

Sujeito nº 94

Professor:

Sem o professor não terá aula.

Sujeito nº 78

Transmitir:

Transmitir porque passa conhecimentos

Sujeito nº 22

Aluno:

Apesar das demais ser importantes, o aluno é essencial e a prioridade no ato de dar aula.

Sujeito nº 27

Aprendizagem:

O professor quando dá sua aula o maior importante é que o aluno aprenda o que está sendo repassado.

Sujeito nº 118

Educar:

Porque é no educar que nós passamos informações para que possamos desenvolver sua aprendizagem na vida escolar e profissional.

Sujeito nº 7

3.3 Palavra Indutora – *Professor*

A segunda palavra indutora foi *Professor*. As professoras cursistas

reclamaram um pouco dizendo que “já colocamos professor na palavra dar aula”. Explicamos que cada palavra sugere outras que se associam a ela, portanto repeti-las não tem problema. O importante era deixar o pensamento fluir, não refletirem, pensarem muito sobre a palavra estímulo, para a TALP não ficar comprometida. Essa palavra trouxe o seguinte resultado:

Número total de palavras diferentes: 142

Número total de palavras evocadas: 548

Tabela 37 – Distribuição por zona das frequências da palavra PROFESSOR

Freq*	nb. Mots*	Cumul evocations et		Cumul inverse	
1 *	71	71	13.0 %	548	100.0 %
2 *	25	121	22.1 %	477	87.0 %
3 *	12	157	28.6 %	427	77.9 %
4 *	6	181	33.0 %	391	71.4 %
5 *	4	201	36.7 %	367	67.0 %
6 *	5	231	42.2 %	347	63.3 %
7 *	2	245	44.7 %	317	57.8 %
8 *	2	261	47.6 %	303	55.3 %
9 *	2	279	50.9 %	287	52.4 %
12 *	1	291	53.1 %	269	49.1 %
13 *	2	317	57.8 %	257	46.9 %
14 *	1	331	60.4 %	231	42.2 %
16 *	1	347	63.3 %	217	39.6 %
18 *	1	365	66.6 %	201	36.7 %
21 *	2	407	74.3 %	183	33.4 %
22 *	2	451	82.3 %	141	25.7 %
25 *	1	476	86.9 %	97	17.7 %
30 *	1	506	92.3 %	72	13.1 %
42 *	1	548	100.0 %	42	7.7 %

Podemos observar que a **primeira zona**, para a palavra **professor**, varia com frequência entre 42 a 12. Nela encontramos 60,4% das evocações, ou seja, 331 evocações. Na **segunda zona**, as palavras são pouco numerosas e tem frequência simples entre 13 e 4, representando 33% das evocações, ou seja, 181 evocações. E na **terceira zona**, as palavras são muito numerosas, no entanto com frequência baixa, entre 3 a 1, representando 13%, 71 evocações.

Na Tabela 35, logo abaixo, podemos ver como os elementos foram distribuídos, revelando a estrutura da representação social de *professor* nas suas relações internas de associação e centralidade.

Tabela 38 – Distribuição dos elementos do campo representacional - PROFESSOR

F > 23 e OME <= 1,8			F > 23 e OME >=1,8		
	f	ome		f	ome
educar	25	1,800	aprendiz	42	1,881
escola	30	1,800			
F < 23 e OME < 1,8			F < 23 e OME >= 1,8		
	f	ome		f	ome
amigo	13	1,769	amor	22	1,818
criança	21	1,476	brincar	21	2,095
estudar	22	1,773	carinhosa	16	2,125
professora	12	1,667	cuidar	14	2,214
			inteligente	18	2,167
			ler	13	2,462

Fonte: EVOC 2000

Observamos que no quadrante superior esquerdo, concentram-se as palavras com maior frequência (maior que 23) e Ordem Média de Evocação (OME) abaixo ou igual à média 1,8. Identificamos as palavras/ evocações *educar* e *escola* as constitutivas do núcleo central. Pode-se observar que as palavras/evocações *educar* (f 25 e ome 1,8), *escola* (f 30 e ome 1,8) revelam a força com que emergem essas palavras, cujos sentidos podem ser compatibilizados com as justificativas das professoras cursistas do Proinfantil-RN no final desse tópico.

No quadrante superior direito (sistema periférico), por sua maior proximidade ao núcleo central, estão elementos periféricos mais salientes, em razão de serem também os mais frequentes, esses possuem força de centralidade. Essa palavra foi provavelmente evocada tardiamente, pois possui um número alto de frequência: *aprendiz* (f 42) mais a ordem média de evocações maior que 1,8, ou seja, ome 1,881. Já o quadrante inferior esquerdo apresenta as palavras evocadas com frequência inferior a 23. São palavras/evocações enunciadas abaixo da Ordem Média de Evocações (OME), significando que foram evocadas por poucas pessoas. Encontramos nessa periferia: *amigo* (f 13 e ome 1,769), *criança* (f 21 e ome 1,476), *estudar* (f 22 e ome 1,773) e *professora* (f 12 e ome 1,667).

No quadrante inferior direito, encontram-se as evocações menos presentes no conteúdo representacional: amor (f 22 e ome 1,818), e brincar (f 21 e ome 2,095), carinhosa (f 16 e ome 2,125), cuidar (f 14 e ome 2,214), inteligente (f 18 e ome 2,167) e ler (f 13 e ome 2,462).

O núcleo central está ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, as quais definem os princípios fundamentais norteadores da constituição das representações. Assim, definiremos abaixo, as palavras/evocações do núcleo central: educar e escola.

Educar - Esta palavra está relacionada ao trabalho pedagógico intencional e sistemático. Nesse processo educativo se faz necessário levar em conta as características, necessidades e especificidades de cada grupo de crianças.

Escola – É uma instituição concebida para o ensino de alunos sob a direção de professores. Cada país possui um sistema diferente educacional. No Brasil, existem dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica possui três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nossa história de atendimento as crianças está marcada por diferenças marcantes: caráter assistencialista para as crianças advindas de classes desfavorecidas e um atendimento com uma preocupação pedagógica para as crianças das classes mais favorecidas.

Da mesma forma como aconteceu na palavra indutora *dar aula*, percebemos que para também para a palavra indutora *professor*. O quadrante superior direito, denominado de primeira periferia, por sua proximidade com o núcleo central, segundo Abric (2000) possui força de centralidade. Nesse quadrante encontramos a palavra *aprendiz* (f 42) mostrando uma frequência bastante alta e portanto significativa. Esse dado nos indica que a palavra *aprendiz* é o complemento do possível campo representacional de *professor*.

De acordo com os dados, os sentidos revelados mostram que palavra *professor* mobilizou por parte dos sujeitos da pesquisa expressões: educar, criança e aprendiz. Os pressupostos teóricos construtivistas e interacionistas de Piaget (2011), Vigotski (1998) e Wallon (1995) que fundamentaram os livros de estudos do Proinfantil ressaltam a importância das interações sociais para o desenvolvimento do ser humano e comprovam que enquanto vida os seres humanos tiverem, serão capazes de aprender. Os dados sócio, econômicos e culturais dos nossos sujeitos,

comprovam que a maioria das cursistas não estudava a mais de 10 anos. Diante dessa realidade, nas formações do Proinfantil como recurso metodológico de evitar evasão, realizava-se oficinas pedagógicas que incluíam técnicas de motivação para continuarem estudando fundamentadas nos pressupostos de Vigotski, ou seja, o ser humano nunca para de aprender se for mediado pelos signos/ou pelo outro. Podemos inferir que a palavra *aprendiz* surgiu com essa força representacional pela consciência que elas passaram a ter do próprio processo de formação.

. Percebe-se a força da palavra *aprendiz* pelo alto número de evocações, (f 42), entretanto, como não foi a palavra considerada mais importante, quase não encontramos uma justificativa para ela. Fomos encontrar o termo *aprendiz* na associação para a palavra indutora *aluno*. Utilizamos as três justificativas encontradas, mas porque o sentido empregado pelos sujeitos está impregnado do sentido simbólico – ser o professor é ser um eterno aprendiz. Vejamos suas falas:

Educar:
Educar faz parte da nossa profissão.

Sujeito nº 44

Escola:
Porque a escola é a base para o desenvolvimento de todo o ser humano

Sujeito nº 8

Porque sem as crianças não existiria escola e nós teríamos o nosso emprego e nem uma perspectiva de futuro.

Sujeito nº 34

Aprendiz:
É um eterno aprendiz, desde criança até quando se torna professor está sempre aprendendo

Sujeito nº 63

O aprendiz está sempre aprendendo, buscando novos horizontes.

Sujeito nº 124

Porque nunca é demais o que aprendemos

Sujeito nº 166

3.4 Palavra Indutora – *Aluno*

A terceira palavra indutora foi *aluno*. As professoras cursistas ao ouvirem a palavra *aluno*, foram logo dizendo que “*bem que eu sabia, é um trabalho sobre*

escola”. Com muita paciência e bom humor, tornamos a explicar que cada palavra sugere outras que se associam a ela e que repetir palavras não tinha problema. Lembramos de depois de escreverem as quatro palavras associadas a aluno, escolhessem a mais importante, colocasse o numeral 1 e justificasse. Em todas as salas que aplicamos a TALP, na terceira palavra indutora os sujeitos se mostraram inquietos e impacientes. Avaliamos que esse número de palavras (4 palavras indutoras) exige muito dos sujeitos, causando cansaço físico e mental.

Número total de palavras diferentes: 166

Número total de palavras evocadas: 732

Tabela 39 – Distribuição por zona das frequências da palavra ALUNO

Freq*	nb. Mots *	Cumul evocations		et	Cumul inverse	
1 *	86	86	11.7 %		732	100.0 %
2 *	24	134	18.3 %		646	88.3 %
3 *	10	164	22.4 %		598	81.7 %
4 *	11	208	28.4 %		568	77.6 %
5 *	1	213	29.1 %		524	71.6 %
6 *	8	261	35.7 %		519	70.9 %
7 *	3	282	38.5 %		471	64.3 %
8 *	6	330	45.1 %		450	61.5 %
9 *	1	339	46.3 %		402	54.9 %
11 *	1	350	47.8 %		393	53.7 %
12 *	2	374	51.1 %		382	52.2 %
13 *	2	400	54.6 %		358	48.9 %
15 *	1	415	56.7 %		332	45.4 %
20 *	1	435	59.4 %		317	43.3 %
21 *	1	456	62.3 %		297	40.6 %
24 *	2	504	68.9 %		276	37.7 %
30 *	1	534	73.0 %		228	31.1 %
33 *	1	567	77.5 %		198	27.0 %
37 *	1	604	82.5 %		165	22.5 %
38 *	1	642	87.7 %		128	17.5 %
45 *	2	732	100.0 %		90	12.3 %

Podemos observar que a **primeira zona**, para a palavra **aluno**, varia com frequência entre 15 a 45. Nela encontramos 56,7% das evocações, ou seja, 415 evocações. Na **segunda zona**, as palavras são pouco numerosas e tem frequência simples entre 5 e 13, representando 29,1% das evocações, ou seja, 213 evocações. E na **terceira zona**, as palavras são muito numerosas, no entanto com frequência baixa, entre 1 a 4, representando 11,7%, ou seja, 86 evocações.

Observamos na Tabela 36 como se acomodam os atributos, conteúdos da representação social de *aluno* nas suas relações internas de associação e centralidade.

Tabela 40 – Distribuição dos elementos do campo representacional - ALUNO

F \geq 30 e OME $<$ 2,1			F \geq 30 e OME \geq 2,1		
	f	ome		f	ome
criança	38	1,816	aprendizagem	45	2,356
educar	37	2,054	brincar	30	2,567
			escola	45	2,356
			estudar	33	2,182
F $<$ 30 e OME $<$ 2,1			F $<$ 30 e OME \geq 2,1		
	f	ome		f	ome
aprendiz	24	2,000	alegre	12	2,667
conhecimento	11	1,909	amor	24	2,208
importante	13	2,077	carinho	21	2,619
			cuidar	15	2,867
			ensinar	12	2,250
			inteligente	20	3,100
			professora	13	2,385

Fonte: EVOC 2000

No quadrante superior esquerdo, se encontram as palavras com frequência maior que 30 e a Ordem Média de Evocação abaixo da média 2,1. A combinação destes dois critérios possibilitou identificarmos as palavras/evocações que provavelmente constituem o núcleo central, dado o seu caráter prototípico ou por sua saliência dentre as demais. As palavras foram: criança (f 38 e ome 1,816) e educar (f 37 e ome 2,054).

No quadrante superior direito, também denominado de primeira periferia, por sua proximidade ao núcleo central contem elementos mais salientes, por serem mais freqüentes e possuírem força de centralidade. As palavras desse quadrante foram:

aprendizagem (f 45 e ome 2,356), brincar (f 30 e ome 2,567), escola (f 45 e ome 2,356) e estudar (f 33 e ome 2,182).

Já o quadrante inferior esquerdo mostra as palavras evocadas com frequência inferior a 30 e a Ordem Média de Evocações menor que 2,1. Essas palavras foram prontamente evocadas, mas com baixa frequência e a OME abaixo de 2,1. É nesse quadrante que se encontram as evocações enunciadas por poucas pessoas, apresentando baixa frequência, revelando indícios da existência de elementos provenientes de uma representação diferente (ABRIC, 2002). As evocações encontradas nesse quadrante foram: aprendiz (f 24 e ome 2,000), conhecimento (f 11 e ome 1,909) e importante (f 13 e ome 2,077).

No quadrante inferior direito, encontram-se as evocações menos presentes no conteúdo representacional: alegre (f 12 e ome 2,667), amor (f 24 e ome 2,208), carinho (f 21 e ome 2,619), cuidar (f 15 e ome 2,867), ensinar (f 12 e ome 2,250), inteligente (f 20 e ome 3,100) e professora (f 13 e ome 2,385). Esses dois últimos quadrantes contêm às palavras que ocupam posições mais periféricas em relação ao núcleo central.

De acordo com Abric (2002), as representações sociais possuem um núcleo porque elas são a manifestação do pensamento social, que foram produzidas coletivamente e historicamente, e assim sendo não podem ser questionadas, porque são elas que garantem a identidade e a permanência de um grupo social. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), essas palavras tem os seguintes sentidos:

Criança – Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Educar - Esta palavra está associada ao educar como sendo uma das funções da Instituição de Educação infantil, ao trabalho pedagógico intencional e sistemático. Nesse processo educativo se faz necessário levar em conta as características, necessidades e especificidades de cada grupo de crianças.

Considerando que o quadrante superior direito, sistema periférico imediato, complementa muitas vezes os sentidos do campo representacional do núcleo central, fomos provocadas pelos próprios dados revelados a analisar as palavras

desse quadrante que apresentaram uma frequência elevada. As palavras foram: aprendizagem (f 45); brincar (f 30); escola (f 45) e estudar (f 33).

Se as evocações foram emitidas através do discurso aprendido circulante, não temos como saber com a metodologia que utilizamos. Mas temos que considerar o que emerge dos dados. Desta forma, além de criança e educar, as palavras aprendizagem, brincar, escola e estudar, também fazem parte do campo representacional da palavra indutora *aluno*. Buscamos as justificativas dos sujeitos para compreender melhor os dados emergidos.

Educar:

Porque toda criança tem direito a educação para ser um bom cidadão no futuro.

Sujeito nº 62

Criança:

As crianças precisam ter uma boa educação para mudar mundo.

Sujeito nº 39

Aprendizagem:

O aluno tem a prioridade em minha forma de trabalhar, uma vez que os mesmos necessitam de uma aprendizagem e de minha dedicação.

Sujeito nº 27

Brincar:

Porque não existe educação infantil sem a brincadeira sem o brincar.

Sujeito nº 14

Brincando também se aprende.

Sujeito nº 36

Porque através do brincar elas aprendem a compartilhar seus conhecimentos.

Sujeito nº 71

Escola

Pois eles vão a escola para aprender a ler e escrever e ter educação de boa qualidade para seu desenvolvimento como cidadãos.

Sujeito nº 28

Estudar:

Porque quem não estuda não tem nada na vida.

Sujeito nº 36

Percebe-se que esse campo representacional de *aluno* sugere sentidos que circulantes de aluno inerentes a nossa cultura. Considerando que os sujeitos estavam atuando como professoras na Educação Infantil, as palavras que fizeram parte desse corpo representacional, indicam ressonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Podemos dizer que para as cursistas do Proinfantil do RN, o campo representacional de *aluno* se encontra emaranhado com sentidos simbólicos de criança, educar, aprendizagem,

brincar, escola e estudar. As justificativas com expressões em forma de clichês, veem comprovar que para as cursistas o *aluno* é a criança que precisa ser educada numa escola, que possa brincar para aprender, porque é assim que as crianças aprendem e, se querem ser alguém na vida, tem que estudar.

3.5 Palavra Indutora – *Educação Infantil*

Ao ouvirem a palavra *Educação Infantil*, as professoras cursistas nesse momento expressaram um ar de contentamento e muitas disseram: “eu sabia”, “eu não disse”. Certo balbucio aconteceu. Pedimos silêncio para não atrapalhar as colegas. Continuamos lembrando que o importante era deixar o pensamento fluir.

Número total de palavras diferentes: 174

Número total de palavras evocadas: 551

Tabela 41 – Distribuição por zona das frequências da palavra *Educação Infantil*

Freq.*	nb. Mots *	Cumul evocations		et	Cumul inverse	
1 *	107	107	19.4 %		551	100.0 %
2 *	26	159	28.9 %		444	80.6 %
3 *	12	195	35.4 %		392	71.1 %
4 *	11	239	43.4 %		356	64.6 %
5 *	3	254	46.1 %		312	56.6 %
6 *	4	278	50.5 %		297	53.9 %
7 *	2	292	53.0 %		273	49.5 %
8 *	1	300	54.4 %		259	47.0 %
11 *	1	311	56.4 %		251	45.6 %
16 *	1	327	59.3 %		240	43.6 %
19 *	1	346	62.8 %		224	40.7 %
24 *	1	370	67.2 %		205	37.2 %
40 *	1	410	74.4 %		181	32.8 %
44 *	1	454	82.4 %		141	25.6 %
47 *	1	501	90.9 %		97	17.6 %
50 *	1	551	100.0 %		50	9.1 %

Podemos observar que a **primeira zona**, para a palavra **Educação Infantil**, varia com frequência entre 8 a 50. Nela encontramos 54,4,4% das evocações, ou seja, 300 evocações. Na **segunda zona**, as palavras são pouco numerosas e tem frequência simples entre 5 e 7, representando 46,1% das evocações, ou seja, 254 evocações. E na **terceira zona**, as palavras são muito numerosas, no entanto com

frequência baixa, entre 1 a 4, representando 19,4%, 107 da evocações.

Os componentes do núcleo central, possível representação social da *Educação Infantil*, se encontram no quadrante superior esquerdo. A importância para as professoras do Proinfantil-RN das expressões coletadas com a TALP, reflete-se no elevado número de vezes em que foram evocadas, resultando em uma frequência maior do que a média e no alto grau de importância atribuído na hierarquização, o que fez com que a OME fosse menor do que a média (SÁ, 1996).

Observamos na Tabela 37 como se acomodam os atributos, conteúdos da representação social de *Educação Infantil* nas suas relações internas de associação e centralidade.

Tabela 42 - Distribuição dos elementos do campo representacional – EDUCAÇÃO INFANTIL

F \geq 28 e OME $<$ 1,8			F \geq 28 e OME \geq 1,8		
	f	ome		f	ome
criança	47	1,532	brincar	50	1,900
educar	40	1,525	cuidar	44	1,864
F $<$ 28 e OME $<$ 1,8			F $<$ 28 OME \geq 1,8		
	f	ome		f	ome
amor	24		carinho	19	
1,667			2,105	dedicação	11
			2,182	ensinar	16
			2,313		

Fonte: EVOC 2000

No quadrante superior esquerdo, concentram-se as palavras com maior frequência (maior ou igual a 28) e Ordem Média de Evocações (OME) abaixo da média 1,8. A combinação destes dois critérios possibilitou identificarmos as palavras/evocações constitutivas do núcleo central, dado o seu caráter prototípico ou por sua saliência dentre as demais. As palavras foram: criança (f 47 e ome 1,532), e educar (f 40 e ome 1,525). Elas ocupam uma posição privilegiada na estrutura da

representação social fazendo parte do provável núcleo central – NC, por serem os mais frequentemente e mais prontamente evocadas.

No quadrante superior direito, também, denominado de primeira periferia, por sua proximidade ao núcleo central, estão os elementos periféricos mais salientes, em razão de serem também os mais frequentes, esses possuem força de centralidade. Observamos que nesse quadrante aparecem as evocações com frequência maior ou igual a 28, no entanto, a Ordem Média de Evocações é maior ou igual a 1,8. Algumas palavras às vezes possuem frequência superior à do núcleo central, indicando que foram evocadas mais tardiamente. Essas palavras foram: brincar (f 50 e ome 1,900) e cuidar (f 44 e ome 1,848).

No quadrante inferior esquerdo apresentam-se as palavras evocadas com frequência inferior a 28 e OME menor que 1,8. A palavra desse quadrante foi: amor (f 24 e ome 1,667).

No quadrante inferior direito, encontram-se as evocações menos presentes no conteúdo representacional: carinho (f 19 e ome 2,105), dedicação (f 11 e ome 2,182) e ensinar (f 16 e ome 2,313).

Conforme Abric (2000) o núcleo central de uma representação social pode ser complementado muitas vezes pelo seu sistema periférico imediato (quadrante superior direito). Observamos que nessa pesquisa, todas as palavras indutoras, precisaram que considerássemos o sistema periférico imediato por causa do número significativo das frequências das palavras que ali se encontravam. E para a palavra indutora *educação infantil* não foi diferente. Percebe-se que as palavras brincar (f 50) e cuidar (f 44) apresentam um número muito alto de evocações. Concluímos diante disso que elas estão complementando o campo representacional encontrado no NC.

Considerando que as representações sociais sobre determinadas práticas e objetos sociais estão impregnadas de sentidos circulantes e por serem simbólicos podem sofrer influências, venham de onde vierem: mídia, curso de formação, leituras, enfim, de interações sociais; considerando que os sujeitos dessa pesquisa, embora leigos, já possuíam experiências do trabalho docente na educação infantil e considerando principalmente o que os dados podem estar nos sugerindo, querendo dizer, podemos dizer que o campo representacional de educação infantil para as cursistas do Proinfantil-RN é: criança, educar, brincar e cuidar.

A história de atendimento as crianças brasileiras é marcada por uma prática

assistencialista, espontaneísta, sem função pedagógica (Kramer, 2006, Oliveira, 2007). Com o RCNEI (1998) e a LDB (1996) novas concepções vão fundamentando o trabalho nas instituições de Educação Infantil. A cisão entre o cuidar e educar presente nas práticas dessas instituições educativas, passam ser discutidas de forma mais sistemática e efetiva. O Proinfantil embora tenha apresentado nos livros de estudos subsídios teóricos mostrando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, as justificativas ofertadas pelas cursistas, torna claro que a cisão entre o cuidar e educar continua presente. Afirmamos isso apoiadas nas próprias falas das cursistas, apresentadas abaixo.

Criança:

A educação infantil é o início da construção, a base da criança e de máxima importância o professor saber como esta fase da vida do aluno acontece, como podemos trabalhar a criança para seu desenvolvimento.

Sujeito nº 118

Educar:

Educar com amor, carinho, responsabilidade e atenção.

Sujeito nº 06

Brincar:

Porque é através da brincadeira que acontece a interação para uma boa educação na educação infantil.

Sujeito nº 31

Através das brincadeiras eles aprendem e se educam

Sujeito nº 42

Cuidar:

Porque devemos cuidar de nossas crianças para depois educar

Sujeito nº1

É a partir desse cuidar que iremos passar a prática.

Sujeito nº 46

Pois toda criança da educação infantil precisa de cuidado.

Sujeito nº 85

É preciso primeiro você cuidar de uma criança para depois começar a educar.

Sujeito nº 51

As justificativas para o cuidar, apresenta de forma clara a cisão, a dicotomia, entre o cuidar e educar. Se as cursistas primeiro cuidam das crianças (higiene, alimentação, repouso) para depois educá-las, elas estão nos dizendo que o cuidar é dissociado do educar. Há de fato uma ruptura nessa ação. Consideramos isso uma lacuna da formação recebida, porque os bebês precisam constantemente dessas ações de cuidado para sobreviverem e a educação está entrelaçada nesse fazer. Podemos em outra oportunidade discorrer sobre o trabalho docente nas creches, mas nessa investigação encontrar tão claramente a cisão entre o cuidar e educar é

preocupante. Embora o campo representacional de educação infantil (criança, educar, brincar e cuidar) aponte avanços, porque o brincar emergiu com bastante força representacional, as justificativas oferecidas não nos oferecem essa certeza, muito pelo contrário. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) orientam que o atendimento às crianças ocorram com o cuidar e o educar acontecendo de forma indissociável.

3.6 Análises das Justificativas das professoras

Diante do material empírico, as justificativas das professoras, nos preocupamos em ordená-las para em seguida calcularmos os percentuais das mesmas. Constatamos que as grandes mobilizadoras da evocação imediata foram às palavras planejamento (palavra indutora dar aula), criança e educar (quando a palavra indutora foi educação Infantil), com 43 ocorrências (42%) para dar aula e 50 ocorrências (36% para Educação Infantil). Fica claro, para fins de significâncias, que estas são as palavras sugestivas a nos indicar o caminho, rumo a representação social desejada.

Neste ponto da pesquisa começamos a supor que as palavras indutoras professor e aluno ocuparão papel coadjuvante na elucidação da representação social que buscamos de trabalho docente na Educação Infantil, visto que obtivemos apenas 14 primeiras evocações quando a palavra estímulo foi *professor* e 25 primeiras evocações quando a palavra estímulo foi *aluno*, dentre cento e oitenta sujeitos pesquisados. Parece-nos inegável, portanto, que as palavras *dar aula* e *Educação Infantil* são mobilizadoras preferenciais sobre as duas outras quanto a sentidos e significados do objeto sob representação.

Com base nesses pressupostos desenvolvemos análise de conteúdo do tipo temático sobre a qual discorreremos a seguir:

3.6.1 Palavra indutora dar aula

As professoras evocaram 36 vezes a palavra planejamento, 5 vezes a palavra

professor e 2 vezes a palavra transmitir, na modalidade primeira evocação. Fica evidente que planejamento é a ideia principal mobilizada a partir da palavra – *dar aula*, considerando as características do procedimento de coleta desses dados, associação livre de palavras, que acontece a partir do princípio da livre associação de ideias. Planejamento, portanto, é o conteúdo livremente evocado para *dar aula*, traduzindo o sentimento predominante das professoras, sobre o qual passamos a detalhar com base nas orientações de Bardin (2004). Dentre as modalidades possíveis, escolhemos a do tipo temática por sua pertinência as falas que os sujeitos produziram para justificar suas opções de prioridade para referida palavra. No decorrer da análise temática o pesquisador vai identificando e elencando os temas contidos nas justificativas, os quais expressam os sentidos atribuídos às palavras.

Planejamento - identificamos três temas:

Tema 1 – Planejamento como ponto de partida para dar aula, matriz dessa aula;

Tema 2 – Planejamento como condição para uma boa aula;

Tema 3 – Planejamento como ferramenta docente.

A seguir explicitamos com algumas falas os temas identificados.

Tema 1 – Planejamento como ponto de partida para dar aula, matriz dessa aula: nove (09) sujeitos associaram planejamento a ideia de primeiro passo, base de tudo, condição prévia de toda a ação, inclusive dar aula.

Porque esse é o primeiro passo para que você compreenda o que irá ser transmitido os itens acima sugeridos e é onde está todo o referencial da sua aula.

Sujeito nº 14

Porque é à base de tudo. Sem planejamento como é que vamos dar aula?

Sujeito nº 19

Porque tudo que a pessoa faz precisa de um planejamento.

Sujeito nº 42

É importante porque faz parte do nosso dia-a-dia.

Sujeito nº 44

Sem ele não podemos dar a nossa aula.

Sujeito nº 53

Porque dar aula tem que ter seu planejamento.

Sujeito nº 113

Eu justifico esta palavra porque tudo nessa vida antes do que vamos fazer tem que se planejar.

Sujeito nº 120

Tema 2 – Planejamento como condição para uma boa aula:

Dezenove (19) sujeitos associaram planejamento à temática condicional, isto é, nas suas falas justificaram a primazia do planejamento como condição sine qua non para a boa qualidade da aula.

Porque dar aula sem planejamento não tem um bom resultado.

Sujeito nº 16

Porque para ser um bom professor tem que saber planejar.

Sujeito nº 49

Porque se você não tiver planejamento ao dar sua aula, como você pode atingir os seus objetivos?

Sujeito nº 50

Porque se o professor for pra sala de aula sem o seu planejamento ele ficará perdido, sem saber o que fazer com os alunos.

Sujeito nº 65

Porque temos que planejar tudo o que iremos fazer para termos bom êxito.

Sujeito nº 72

Precisamos planejar, pois é muito importante para o nosso desenvolvimento na sala de aula.

Sujeito nº 103

Porque, para que haja um bom trabalho é necessário planejar.

Sujeito nº 105

Para ter uma boa aula tem que ser planejada

Sujeito nº 130

Porque não é fácil dar uma aula boa sem o planejamento

Sujeito nº 173

Tema 3 – Planejamento como ferramenta docente.

Este tema foi abordado por oito (08) sujeitos e pode ser dividido em dois sub temas, quais sejam: ferramenta para o ensino (trabalho do professor) e a aprendizagem (atividade do aluno). A seguir algumas falas explicitam tais temáticas:

Porque temos que planejar o conteúdo de acordo com faixa etária das crianças, para uma aprendizagem adequada.

Sujeito nº 28

O planejamento e o conteúdo são importantes porque é com eles que podemos dar uma boa aula e serve como orientação para o professor.

Sujeito nº 77

Planejar é uma ferramenta essencial no cotidiano da Educação Infantil, com ele eu antecipo e possibilito a construção de conhecimento.

Sujeito nº 94

Porque através do planejamento, podemos trabalhar as dificuldades e avanços dos nossos alunos, melhorando a nossa prática.

Sujeito nº 102

Há uma necessidade de planejamento, e elaboração da aula com o fim de melhorar a qualidade do ensino.

Sujeito nº 167

Professor: Diante das justificativas das cursistas para a palavra professor ter sido considerada a mais importante, não foi possível extrairmos temas das suas falas porque o sentido revelado, é na verdade, a própria fala das professoras. Vejamos:

Professor é uma peça importante na aprendizagem da criança. Um professor tem que ter criatividade.

Sujeito nº 56

Porque sem professor não tem ensino

Sujeito nº 60

Porque todo professor tem que ter paciência

Sujeito nº 125

Porque sem o professor para dar aula, não a escola e os alunos não aprendem de forma correta e clara o seu papel no mundo.

Sujeito nº 126

Porque para acontecer aula tem que ter uma professora.

Sujeito nº 180

3.6.2 Palavra indutora Professor

As professoras evocaram 25 vezes a palavra educar e 30 vezes a palavra escola. Fica evidente que estas duas palavras constroem a ideia principal mobilizada a partir da palavra – *professor*, considerando as características do procedimento de

coleta desses dados – a TALP. Portanto, educar e escola traduzem o sentimento predominante das professoras para a palavra indutora *professor* sobre o qual passamos a detalhar com base nas orientações de Bardin (2004).

Educar – Tema 1 – Missão do professor

Analisando as falas das professoras, percebemos que as mesmas confirmam a ideia circulante na Educação Infantil, que ser professor dessa etapa de ensino é uma missão a ser desempenhada. Essa ideia de missão, perpetuada até hoje, indica infelizmente, sob nossa ótica, ainda desvalorização do trabalho docente na Educação Infantil. Ressaltamos que essa visão da docência como missão vem da época dos jesuítas, na fase da colonização do Brasil. Assim para as cursistas, ser professor é ter a missão de cuidar e educar as crianças para ampliar seus conhecimentos.

Porque a gente entra na sala para educar as crianças.

Sujeito nº 48

Educar faz parte da nossa profissão.

Sujeito nº 44

Tem sua missão de cuidar e educar e ampliar mais seus conhecimentos

Sujeito nº 66

Escola – Tema 1 – A escola como fim de si mesmo.

A palavra escola embora tenha sido evocada 30 vezes, não foi a escolhida pelas cursistas como a mais importante. Portanto não fizeram justificativas. Encontramos apenas as duas justificativas abaixo:

Escola sem professor não existiria

Sujeito nº 6

Porque ela nos faz passar o conhecimento.

Sujeito nº 46

Essa palavra *professor* dentre todas as outras foi a que menos mobilizou os sujeitos. O que se percebe pela poucas palavras evocadas e justificativas muito evasivas, dificultando a possibilidade de desenvolver análise mais aprofundadas. Porém, o silêncio também diz muito e este é o grande mote, é o mote possível para as interpretações em curso. Por que os professores sabem falar tão pouco de si? Falar tão pouco da docência na educação infantil? Mas quiçá em outros campos também da docência. Porque falar tanto de criança, falar tanto da educação infantil e

tão pouco de si mesmo? Então este é um ponto relevante para também ser considerado tendo em vista o retorno da pesquisa para o Proinfantil. Nas considerações finais esse assunto será retomado com maiores argumentações.

3.6.3 Palavra indutora *aluno*

A palavra indutora *aluno* possibilitou 18 evocações para a palavra *criança* e 7 evocações para a palavra *educar* na modalidade primeira evocação. Constatou-se que a palavra *criança* é a ideia principal mobilizada, sobrepondo-se a palavra *educar* que foi evocada apenas 7 vezes.

Identificamos 4 temas nas justificativas da palavra *criança* e dois temas nas justificativas da palavra *educar*.

- Criança** - Tema 1 - O aluno é a criança;
 Tema 2 – A criança é o futuro;
 Tema 3 – A criança é importante para a Educação Infantil;
 Tema 4 – A criança tem direitos.

Tema 1 – O aluno é a criança

Porque ser criança remete a aprendizagem, como também o fluir do desenvolvimento.

Sujeito nº 20

Porque se não tivesse a criança não existiria o aluno

Sujeito nº 42

Porque sem as crianças eu não estaria em sala de aula.

Sujeito nº 48

Tema 2 – A criança é o futuro.

Para deus criança é o presente e o futuro.

Sujeito nº 25

As crianças precisam ter uma boa educação para mudar mundo.

Sujeito nº 39

Porque é o futuro do nosso país, e ser criança é muito importante.

Sujeito nº 40

Para mim, a criança é muito importante, ela representa o futuro do Brasil amanhã.

Sujeito nº 108

Tema 3 – A criança é importante para a Educação Infantil.

Criança é a palavra mais importante para os meus pais, sempre trabalhei com eles.

Sujeito nº 81

Importante

Sujeito nº 103

A palavra criança é importante porque quando se fala em estudo vem à mente a palavra criança.

Sujeito nº 120

Porque ela é muito importante para a educadora infantil

Sujeito nº 132

Porque elas são muito importantes para mim no meu crescimento.

Sujeito nº 150

Tema 4 – A criança tem direitos

É importante porque é através delas que ensinamos e aprendemos.

Sujeito nº 64

Porque toda criança tem o direito a sua infância

Sujeito nº 96

Porque em minha opinião acho que todos os alunos tem o direito a educação.

Sujeito nº 173

Educar – Tema 1 - Educar como um direito da criança

Tema 2 - Educar como dever do professor/sociedade

Tema 1 – Educar como um direito da criança

Porque toda criança tem direito a educação para ser um bom cidadão no futuro.

Sujeito nº 62

Porque nossas crianças precisam de educação e cuidados.

Sujeito nº 164

Tema 2 – Educar como dever do professor/sociedade

Pois não tendo educação as crianças não seriam ninguém entre o meio social.

Sujeito nº 69

Para mim é a mais importante porque é o nosso objetivo como professor, educar nossos alunos.

Sujeito nº 92

Porque temos que educar nossos alunos para que no futuro eles sejam uma boa pessoa.

Sujeito nº 119

Quando uma aula é dada com amor os alunos ficam mais dedicados, e aprendem mais.

Sujeito nº 160

3.6.4 Palavra indutora educação infantil

As evocações constantes do núcleo central, originadas pela palavra indutora educação infantil, foram criança (36 evocações) e educar (14 evocações). Através da análise de conteúdo do tipo temática foi possível identificar três temáticas relacionadas à palavra criança e duas a palavra educar, sobre as quais discorreremos a seguir:

- Criança** – Tema 1 – Criança motivo e alvo da Educação infantil;
 Tema 2 – Características da criança: um ser de direitos, frágil, belo e bom;
 Tema 3 – Atitudes desejáveis das professoras para com as crianças.

Tema 1 – Criança motivo e alvo da Educação Infantil

As falas identificadas com esta temática referem à centralidade da criança na Educação Infantil, ora denominando-a como ponto principal, base fundamental, ora atribuindo-lhe papel primordial à educação infantil, da qual a criança é ferramenta principal, a coisa mais importante da instituição, porque sem ela não há Educação Infantil.

É preciso que haja criança na educação infantil, não basta ser só um profissional, e sim ter respeito, amor e dedicação para as crianças que é a base da educação.

Sujeito nº 7

A criança é um ponto principal para uma educação infantil e a base fundamental.

Sujeito nº 10

Porque sem a criança não existe educação infantil , porém é a base onde o ser está em desenvolvimento.

Sujeito nº 65

Porque a criança é uma ferramenta principal da educação infantil

Sujeito nº 78

Porque toda criança tem o direito de um espaço para brincar, interagir com outras crianças aonde possibilita na sua aprendizagem.

Sujeito nº 98

A coisa mais importante na instituição de educação infantil é a criança, pois sem ela, não existiriam essas outras.

Sujeito nº 102

Porque é na educação infantil que formamos cidadãos.

Sujeito nº 116

Porque ela faz parte de toda educação infantil, sem elas não teria esse nome, educação infantil.

Sujeito nº 120

Porque não existiria Proinfantil sem criança a qual precisa de educação e cuidados.

Sujeito nº 164

Tema 2 – Características da criança: um ser de direitos, frágil, belo e bom.

Esta temática abrange as falas das professoras direcionadas para características admiráveis como beleza, bondade e fragilidade, ao mesmo tempo como um ser de direitos. Observa-se nestas falas dois universos discursivos , sendo o primeiro de natureza retórica baseado em pressupostos filosóficos sobre a criança como um ser angelical; por outro lado verifica-se a presença do discurso instrumental, proveniente dos documentos normativos da Educação Infantil com ênfase nos direitos da criança como um ser histórico social, possuidor de conhecimentos prévios, envolvida num processo de formação para a cidadania.

É um ser indefeso.

Sujeito nº 15

Porque é um ser social, e possuidor de cultura.

Sujeito nº 22

Porque é o futuro da humanidade.

Sujeito nº 60

Pra mim, é um ser tão lindo que deus nos enviou, nesse mundo tão violento.

Sujeito nº 88

É viver, é vida, é o fato de uma pessoa a qual ela irá conviver por todo um percurso durante sua vida escolar.

Sujeito nº 89

Criança infância alegria ser feliz.

Sujeito nº 110

Tema 3 – Atitudes desejáveis das professoras para com as crianças

As falas reunidas nesta temática se referem à atitudes que as professoras se propõem assumir na sua prática docente com as crianças, tais como: amor, dedicação, brincadeiras e respeito.

Porque a criança é um ser que precisa de: respeito, amor, brincar etc.

Sujeito nº 4

Pois estamos lidando com crianças, seres ainda que precisam desenvolver alguma habilidade para aprendizagem futura para se tornar pessoas humanas.

Sujeito nº 28

A criança é um ser muito importante onde devemos ter um bom desenvolvimento em ensiná-la. e educar.

Sujeito nº 80

Formar um cidadão ou cidadã, um preparo de qualidade para que as crianças cresçam e não se esqueçam o que aprenderam na sua primeira etapa.

Sujeito nº 137

É uma palavra para ser desenvolvida com amor e dedicação, aprendizagem.

Sujeito nº 157

Educar – Tema 1 – Como educar as crianças na Educação Infantil

Tema 2 – Criança não é tábua rasa

Tema 1 – Como educar as crianças na Educação Infantil

Nesta temática as professoras focalizam suas justificativas sobre suas atitudes para com as crianças de amor, carinho, atenção, responsabilidade e cuidado.

Educar com amor, carinho, responsabilidade e atenção.

Sujeito nº 6

Porque educar é importante para contribuir para a criança a educação cuidar e carinho.

Sujeito nº 34

Cuidar e educar faz parte da educação infantil. é nela que se forma cidadão para o futuro onde há uma valorização pessoal em cada criança para o seu futuro.

Sujeito nº 77

Porque é nosso dever como professora educar nossas crianças para a vida

Sujeito nº 162

É importante que o educador infantil esteja atento às situações em que as crianças aprendam, ele precisa buscar, ensinar e educar nessas situações.

Sujeito nº 167

Tema 2 – Criança não é tábua rasa

Neste conjunto de falas as professoras se referem às práticas pedagógicas como uma lapidação de saberes prévios a fim de desenvolvê-los em sala de aula através da valorização e respeito à realidade das crianças, de valorização a sua linguagem e a sua cultura.

Apesar das demais ser significantes, o educar valorizando a cultura, a linguagem e a realidade de cada criança é minha prioridade como professora.

Sujeito nº 27

Pois as crianças necessitam de uma formação, de uma lapidação, pois todas elas trazem consigo uma educação.

Sujeito nº 37

O ensino é muito importante para cada criança.

Sujeito nº 135

Diante das análises possíveis podemos concluir que para essas professoras o trabalho docente na educação infantil está representado pelas palavras: planejamento, educar e crianças. Comprova-se com esses dados a força positiva do Proinfantil quando das análises sobre a palavra indutora dar aula, que mobilizou fortemente a ideia de planejamento como condição essencial da prática docente. Isto sugere que o Proinfantil alcançou um dos seus objetivos que foi a valorização profissional, ou seja o Profissionalismo docente, no entanto, diante das falas nas justificativas que os sujeitos nos deram, percebe-se que a profissionalidade precisa ser construída em formações contínuas.

CAPÍTULO IV



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse trabalho mostrando a nossa inserção no campo da pesquisa e que a proximidade com o objeto da pesquisa ocorreu por causa de ações profissionais desenvolvidas pelas pesquisadoras nessa etapa de ensino. Os teóricos do Núcleo Central, afirmam que para uma representação mudar se faz necessário que os elementos do núcleo central mudem. O que podemos perceber nesse trabalho é que os campos representacionais que apareceram das palavras indutoras, foram animadores por sinalizarem mudanças no comportamento das professoras. No entanto o que emerge do campo através das falas dessas professoras, indicam que o senso comum continua fortemente guiando as ações das mesmas nas atividades com as crianças.

A escolha do nosso objeto, a teoria das representações sociais, a teoria do Núcleo Central, o estudo sócio econômico e cultural apresentado das professoras cursistas, e principalmente as falas das professoras nas justificativas da TALP, possibilitou fazermos uma síntese. É a mistura que caracteriza o fenômeno das representações. Os procedimentos metodológicos da foram nos levando a entender o que é trabalho docente para essas professoras bem como suas representações sociais, porque nas falas das mesmas, percebemos a ação explicitada por palavras pontuais que vão nos indicando, clareando o caminho para encontrarmos o objetivo geral dessa pesquisa.

Levamos em consideração os princípios que guiam a teoria moscoviciana buscando evidências nos processos cognitivos que estão na base da construção do sentido do objeto em foco, mas ao mesmo tempo, também considerar a representação social como sistema contextualizado, daí a razão da apresentação dos dados estatísticos sobre as condições sociais, econômicas e culturais das professoras do Proinfantil-RN.

Ao apresentarmos uma breve síntese do processo histórico do atendimento das crianças no Brasil, bem como as reflexões e estudos já realizados sobre as especificidades desse trabalho, estávamos possibilitando compreender as possíveis representações sociais do trabalho docente na Educação Infantil.

A partir das análises desenvolvidas ao longo deste trabalho pontuamos

algumas conclusões alcançadas em função de quatro pilares que embasaram a sua elaboração: a formação docente na educação infantil, aportes legais sobre essa etapa de ensino (RCNEI, 1998; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, 2010), a teoria das representações sociais e a teoria do Núcleo Central.

O trabalho docente na Educação Infantil, objeto de investigação deste trabalho, segundo os autores pesquisados, é complexo e, portanto com muitas especificidades. A complexidade desse trabalho é inerente a quem está recebendo o atendimento – as crianças. Elas por serem consideradas de acordo com as DCNEI (Brasil, 2010) sujeitos históricos e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, precisam que os (as) professores (as) em suas práticas pedagógicas, respeitem os eixos norteadores proposto pelas DCNEI (Brasil, 2010) de interações e brincadeiras e que garantam o seu desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, social e biológico das crianças.

Iniciarmos o trabalho, partindo do pressuposto que as professoras do Proinfantil-RN apesar de estarem recebendo uma formação científica e específica para área que atuam, continuariam com a ideia de um atendimento assistencialista, espontaneísta, indicando uma cisão entre o cuidar e o educar.

Para as cursistas do Proinfantil-RN, diante dos dados apresentados, trabalho docente na Educação Infantil envolve o planejamento, educar, criança, cuidar e brincar. Percebe-se pelos significados das palavras a especificidade desse ofício.

O trabalho docente na educação Infantil, que é o ser/fazer docente, precisa garantir o desenvolvimento integral das crianças. As políticas públicas do programa emergencial Proinfantil, foi uma tentativa de formar os professores leigos em nível médio normal que atuavam nessa etapa do ensino, buscando melhorar a qualidade de atendimentos as crianças. O programa alcançou em parte os objetivos iniciais, mas a realidade aponta ainda um número significativo de professores leigos atuando na Educação Infantil.

Evidência apareceram em decorrência da determinação do núcleo central das quatro palavras indutoras: *dar aula, professor, aluno e educação infantil*. As professoras cursistas ao entenderem o *dar aula* como planejar uma ação, e o professor como razão maior para essa atividade, indica avanços. Os sentidos para

dar aula que emergiram dos dados mostram que é o professor que planeja para transmitir a um aluno, garantindo a aprendizagem e a educação. Essas palavras podem ser uma sinalização das representações sociais de trabalho docente.

Por sua vez, a palavra indutora *professor* mobilizou por parte dos sujeitos da pesquisa expressões: educar, criança e aprendiz. Os pressupostos teóricos construtivistas e interacionistas de Piaget (2011), Vigotski (1998) e Wallon (1995) que fundamentaram os livros de estudos do Proinfantil ressaltam a importância das interações sociais para o desenvolvimento do ser humano e comprovam que enquanto vida os seres humanos tiverem, serão capazes de aprender. Os dados sócio, econômicos e culturais dos nossos sujeitos, comprovam que a maioria das cursistas não estudava a mais de 10 anos. Diante dessa realidade, nas formações do Proinfantil como recurso metodológico de evitar evasão, realizava-se oficinas pedagógicas que incluíam técnicas de motivação para continuarem estudando fundamentadas nos pressupostos de Vigotski, ou seja, o ser humano nunca para de aprender se for mediado pelos signos/ou pelo outro. Podemos inferir que a palavra aprendiz surgiu com essa força representacional pela própria consciência que elas passaram a ter do seu processo de formação.

Constatamos que o campo representacional de *aluno* sugere sentidos que circulantes do que vem ser aluno, inerentes a nossa cultura. Os sujeitos por estarem atuando como professoras na Educação Infantil interagem não apenas com seus pares como também participavam de reuniões pedagógicas com os tutores e formadores do programa. As palavras que fizeram parte desse corpo representacional, indicam ressonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). Podemos dizer que para as cursistas do Proinfantil do RN, o campo representacional de *aluno* se encontra emaranhado com sentidos simbólicos de criança, educar, aprendizagem, brincar, escola e estudar.

De acordo com os dados apresentados para a palavra indutora *educação infantil*, e considerando que as representações sociais sobre determinadas práticas e objetos sociais estão impregnadas de sentidos circulantes e por serem simbólicos, e portanto, podem sofrer influências, venham de onde vierem: mídia, curso de formação, leituras, enfim, de interações sociais; considerando que os sujeitos dessa pesquisa, embora leigos, já possuíam experiências do trabalho docente na educação infantil e considerando principalmente o que os dados podem nos sugerem, podemos dizer que o campo representacional de educação infantil para

as cursistas do Proinfantil-RN é: criança, educar, brincar e cuidar. Entretanto, foi nas justificativas para o cuidar, que percebemos de forma clara, a cisão, a dicotomia, entre o cuidar e educar. Se as cursistas primeiro cuidam das crianças (higiene, alimentação, repouso) para depois educar, elas estão nos dizendo que o cuidar é dissociado do educar. Há de fato uma ruptura nessa ação. Consideramos isso uma lacuna da formação recebida, porque os bebês precisam constantemente dessas ações de cuidado para sobreviverem e a educação está entrelaçada nesse fazer. O olhar do professor, as ações com intervenções intencionais, vão possibilitar essa indissociabilidade. Embora o campo representacional de educação infantil (criança, educar, brincar e cuidar) aponte avanços, porque o brincar emergiu com bastante força representacional, as justificativas oferecidas não nos ofereceram essa certeza, muito pelo contrário. O brincar e o cuidar não foram palavras consideradas como a mais importante para a *educação infantil* por um número significativo de professoras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) orientam que o atendimento às crianças ocorram com o cuidar e o educar acontecendo de forma indissociável, permeado pela ludicidade.

Analizamos as justificativas das professoras e constatamos que as grandes mobilizadoras da evocação imediata foram às palavras planejamento (palavra indutora dar aula), criança e educar (quando a palavra indutora foi educação Infantil), com 43 ocorrências (42%) para dar aula e 50 ocorrências (36% para Educação Infantil). Fica claro, para fins de significâncias, que estas são as palavras sugestivas a nos indicar o caminho, rumo a representação social desejada.

Analisar as possíveis representações sociais que as professoras do Proinfantil tem sobre trabalho docente na Educação Infantil foi um desafio teórico metodológico que precisava ser vencido para compreendermos os sentidos que elas dão ao ser/fazer docente na Educação Infantil.

As representações sociais do trabalho docente na Educação infantil construídas pelas professoras cursistas do Proinfantil-RN, possui particularidades simbólicas, inerentes ao processo de formação recebido, como inerentes também as experiências anteriores das professoras. Podemos, portanto, inferir que para as representações sociais que as professoras do Proinfantil- RN tem sobre o trabalho docente na educação infantil é uma missão a ser desempenhada, com amor e carinho, por professores aprendizes, que planejam para cuidar/ educar as crianças.

Essa pesquisa mostrou que a formação desses docentes diante das

especificidades do trabalho docente na educação infantil continua sendo o caminho seguro para possibilitar a desconstrução das práticas educativas que ainda se apresentam assistencialistas, sem função pedagógica. Os resultados encontrados de certa forma causaram surpresas, porque mesmo considerando a formação que esses (as) professores (as) receberam tenha sido em nível médio normal, as representações encontradas confirmam que através da formação específica para o docente da Educação infantil, é possível desconstruir ideias e, valores e principalmente concepções ultrapassadas, porque as teorias comprovam que o ser humano de fato aprende e se desenvolve nas interações sociais com outro culturalmente assimétrico.

A formação docente para Educação Infantil, precisa sim, contemplar as especificidades desse trabalho garantindo que as professoras construam sua profissionalidade. Serão esses saberes adquiridos na formação específica dessa área de ensino que possibilitará aos (as) professores (as) terem consciência da indissociabilidade entre o cuidar/educar e perceber as especificidades do ofício como algo próprio da profissão escolhida. A importância, a riqueza desse ofício vem da capacidade do ser/fazer docente na Educação Infantil com todas as exigências que um atendimento de qualidade as crianças requer. Ele não deveria ser delegado a quem não tem formação adequada. As especificidades exigem do professor comprometimento político, ético e, principalmente humano. Humanizar as crianças significa estabelecer com elas relações de solidariedade, compaixão, generosidade e principalmente de afeto.

Essa pesquisa trouxe implicações de ordem práticas para as formações e de ordem metodológica para que se aventurar estuda as representações sociais de algum objeto simbólico pertencente a um determinado grupo social.

A implicação metodológica surgiu durante as análise das justificativas das professoras. Palavras evocadas com alta frequência pareciam indicar que encontraríamos muitas justificativas para elas. Como, por exemplo, *transmitir e escola*. No entanto as justificativas foram escassas, com apenas duas justificativas para cada palavra. A questão se coloca é quanto à pertinência da ordenação após as evocações, visto que as ordenações convocam uma cognição consciente avaliativa e valorativa, diferente da livre associação de ideia que fora mobilizada para a evocação. Estes dois exemplos encontrados, no caso específico dessa pesquisa, possibilitam-nos sugerir pela inadequação do ordenamento ora referido. É

nosso entendimento que a ordem já estaria dada pela sequência em que as evocações foram acontecendo na sua espontaneidade, pois esta é característica cognitiva mais fiel da TALP, qual seja, a livre associação de ideias.

Enquanto que a implicação de ordem prática, esta relacionada a qualidade da formação da recebida. A pesquisa sugere que as professoras não se apropriaram ainda de conhecimentos sobre competências subjacentes aos desempenhos das crianças dessa etapa de ensino. Esta constatação origina-se nas análises sobre tabelas e falas dos sujeitos. Ao mesmo tempo constata-se a força positiva do Proinfantil quando das análises sobre a palavra indutora dar aula, que mobilizou fortemente a ideia de planejamento como condição essencial da prática docente. Isto sugere que o Proinfantil trabalhou bem o Profissionalismo docente, no entanto pelas justificativas dadas percebe-se claramente que a formação recebida deixou lacunas em relação à profissionalidade, conforme descrita por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003). É preciso mais esforços para garantir aprendizagens, saberes específicos para se atuar como professor (a) na Educação Infantil. Esses resultados podem contribuir para futuras formações dos (as) professores (as) da Educação Infantil

Embora o trabalho apresente algumas limitações, acreditamos que contribuições foram extraídas das nossas reflexões, principalmente considerando a escassez de trabalhos acadêmicos com o olhar para a Educação Infantil. O desafio continua. Essa pesquisa nos forneceu dados empíricos que merecem outros olhares e outras reflexões.

O curso Proinfantil veio para tentar corrigir um descaso, um desrespeito com os (as) profissionais dessa área e com as crianças por eles (as) atendidos. Os resultados podem ser lentos, mas com a formação, mesmo considerando as lacunas que, emergiram nessa pesquisa, em relação à profissionalidade, mudanças aconteceram. Não podemos negar o que os dados revelaram. O Proinfantil no Rio Grande do Norte possibilitou reflexões, novos saberes e competências. Saímos da inércia.



REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. S. e OLIVEIRA, D. C. (orgs.) **Estudos interdisciplinares de Representação social**. 2. ed. Goiânia: AB editora, 2000.

_____. O Estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações sociais**. Tradução, Lilian Ulup, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 155 -171.

_____. Abordagem Estrutural das Representações Sociais: Desenvolvimentos Recentes. IN CAMPOS, Pedro Henrique F; Marcos Correa Silva Loureiro (Org.) – **Representações sociais e Práticas Educativas**. Goiânia. Ed da UCG, 2003.

_____. Prefácio. In: SÁ, Cesar. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1996.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Ana Maria - **A disciplina escolar como interface da autonomia, mediação e gestão**: uma leitura psicossocial em escolas de Ensino Fundamental em Natal. Dissertação de Mestrado em Educação – UFRN, 2002.

_____. **Indisciplina Escolar**: um objeto fugidio. Livro de resumos do XV Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. São Luis: EDUFMA, 2001, p. 534.

AGUIAR, Ana Maria; CARVALHO, Maria do Rosário. **Gestão e mediação de qualidade**: o construir/reconstruindo a disciplina. In: *Anais do X Colóquio Internacional da AFIRSE e I Colóquio Nacional-seção Brasileira*. AFIRSE – seção Brasileira: Natal, 2001, p. 178.

----- Disciplina Escolar e Gestão: Uma leitura psicossocial de uma relação. In: CARVALHO, M. R. F., PASSEGGI, M. C., SOBRINHO, M. D. (org.). **Representações Sociais**: teoria e pesquisa. Coleção Mossoroense, Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003, p. 121-152.

_____. **Entrelaçando o ser/fazer docente na Educação Infantil**. Comunicação oral. XV Encontro Nacional de Educação Infantil – Educação Infantil em Perspectivas: diálogos possíveis. Período de 28 a 30 de Maio de 2012, Natal-RN Hotel Praia Mar

_____. **Trabalho docente na educação Infantil: entre o cuidar e educar**. III seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias. Comunicação Oral. Período de 22 a 24 de agosto de 2012, Aracaju/SE.

_____. **Trabalho docente na Educação Infantil: eu imito, tu imitas e ele imita o professor artesão.** I Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação – ENAPPE. Centro de Educação da UFRN (comunicação oral). Período de 07 a 09 de novembro de 2012, Natal-RN.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. **O fazer e o saber docente:** A representação Social do processo de ensino – aprendizagem. 2003. Tese de Doutorado em Educação.

ANDRADE, Érika dos Reis Gusmão. O Saber, o Fazer e o Saber do Fazer Docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, M. R. F., PASSEGGI, M. C., SOBRINHO, M. D. (org.). **Representações Sociais:** teoria e pesquisa. Coleção Mossoroense, Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-um Rosado, 2003a, p. 85-100.

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil para que, para quem e por quê?** Campinas: Alinea, 2006.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas (SP): Papirus, 1998. p. 99-122.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, I. G. Educação infantil brasileira e a emenda constitucional nº 59/2009: dificuldades e perspectivas de construção de uma proposta educativa de qualidade. In: **Os desafios da Universalização da Educação Básica.** Revista Salto para o futuro. Tv Escola. ISSN 1982 – 0283, ano XXI, Boletim 16, Novembro/2011, p. 13.

BARBOSA, I. G. O Proinfantil e a formação do professor. In: **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8.069/1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República. 1990.

_____. **Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. 1996a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil/SEB.**- Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

_____. Lei nº 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Orientações Gerais. Brasília/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância. **Livro de estudo.** Coleção PROINFANTIL: volume 2, Módulos I, II, III E IV. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos.** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, MEC/SEB. 2006a.

_____. **Política Nacional para a Educação Infantil:** pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, MEC/SEB. 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** 2006c. v.1.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Resolução CNE/CP, nº1, de 15 de maio de 2006d.

_____. Lei nº 11.494/07, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** FUNDEB. Brasília: Presidência da República. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB, nº5, de 17 de dezembro de 2009b.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; LIMA, Rita de Cássia Pereira; SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra. (no prelo). **O Procedimento de Classificação Múltipla (PCM) e sua pertinência ao estudo das representações sociais.** Fundação Carlos Chagas.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite, CARVALHO, m.r.f., lima, R.C.P., SICCA, N.A.L., DAVID, A. O Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) e sua pertinência ao estudo das Representações Sociais *In: Representações Sociais Estudos*

Metodológicos em Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2011.
 BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite, CARVALHO, M.R.F. Diálogos Psicossociais entre Licenciados de Física e Química da UFRN sobre Trabalho Docente In: *Anais da VII JIRS V CBRs, Teoria das Representações Sociais – 50 anos*: memória, desafios contemporâneos e perspectivas. Vitória/ES, 2011. ISBN: 9788580870183.

CARVALHO, M. R. F., BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite. Trabalho Docente e Representações Sociais: a sociogênese como guia para teorizações. In: *Anais VII JIRS e VCBRS Teoria das Representações Sociais – 50 anos*: memória, desafios contemporâneos e perspectivas. Vitória/ES, 2011. P. 07-262.

BROUGÈRE, GILLES. **Brinquedo e cultura.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília. Plano, 2002.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro, 2007. p.13-84.

CAETANO, Ana Paula. **A complexidade dos complexos de formação e a mudança dos professores.** Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação. Porto: Porto, 2004.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. **Educar e Cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994.

CAPISTRANO, Naire Jane. Tese de doutorado, 2010

CARVALHO, M. R. F. **A assinatura do Próprio nome como sinal de pertença ao mundo letrado**: representações sociais de alfabetismo entre adultos de zona rural. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: educação e representações sociais – Organizadoras: Margot Madeira e Maria do Rosário Carvalho. Natal: EDUFRN, 1997.

----- - **“Sou analfabeto, mas trabalhador”**: Reflexões sobre uma pesquisa ancorada no construto das representações sociais. Brasília: UCB, *Revista Universa*, v. 7, nº 1, fev/99, p.141-157, ISSN: 0104-3951

CARVALHO, M.R.& GOMES de MATOS, F.C. – **Como acessar a consciência metalingüística de crianças pré-escolares?** Uma reflexão-ação sobre a metodologia da pesquisa. Natal: UFRN, *Revista Educação em Questão*, v. 6, nº 2, jul/dez 96, p. 158-175.

CHAVES, Vera Lúcia J., CABRAL NETO, Antonio, NASCIMENTO, Ilma Vieira (orgs). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

CRAIDY, C., KAERCHER, G. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto alegre: Artmed, 2001.

DIDONET, Vital. **A criança de 0 a 6 anos no Brasil e seu atendimento educacional:** questões a considerar. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, São Paulo, v. 3 n. 1 Jan/Jun, 1993.

_____. **A educação de zero a seis anos:** a integração entre o cuidar e o educar. Disponível em: [HTTP://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos.htm](http://www.ensinofernandomota.hpg.ig.com.br/textos.htm). Acesso em: Mar. 2009.

_____. **Não há educação sem cuidado.** Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2003, n 1.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus e representações sociais: questões para o estudo das identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, p. 117-130, 1998.

FANTIN, Monica, GIRARDELLO, Gilka (orgs.). **Liga, roda, clica.** – Campinas, SP: Papirus, 2008. – (Coleção Ágere).

FARR, Robert M. A individualização da psicologia social. In: Regina Helena de Freitas Campos e Pedrinho A. Guareschi (orgs.). **Paradigmas em psicologia social:** a perspectiva latino-americana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As Representações sociais.** Tradução, Lilian Ulup, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 173-186.

FRANÇA, Magna (org.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE:** (2011-2020) diálogos e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade:** perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Um novo paradigma na integração do cuidar e educar.** Pátio educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 1, 2003

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

HENGEMUHLE, A. – **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELO, M. e CARVALHO, M. R. **Na sala de aula tem aluno: tem aluno na sala de aula: representações sociais de docência por licenciandos em formação.** 2012

PIAGET, Jean – **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima e Silva – 25.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução Octavio Mendes Cajado. – 6ª Ed. – Rio de Janeiro: Difel, 2012.

JODELET D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET. D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2001. P. 17-41.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: ou a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, 1984.

_____. (Org.) **Profissionais de educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: ática, 2005.

KRAMER, Sônia; JOBIM e SOUZA, S. (Orgs). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, s.; Nunes, M. F.; CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, jan/abr., 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**, Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP.: Autores Associados; FE/UNICAMP; São Carlos, 1999.

LANE, S.T.M. – Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Sílvia Tatiana Maurer, CODO Wanderley (org.) **Psicologia social: o homem em movimento**. 13ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 32-39.

----- . Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 58-72.

LEITE, L.B. . As dimensões internacionalistas e construtivistas em Vigotski e Piaget. In: Cadernos Cedes 24 – **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética**. São Paulo: CEDES, 3ª ed. 2000.

LEITE FILHO, Aristeo; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEME, M.A.V.S. – O impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 46-57.

LÜDKE Menga; BOING, Luiz Alberto. O Trabalho Docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Educação&Sociedade*, Campinas, Vol.28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Material impresso.

MACHADO, M. L. de A.. **Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, nº. 110, p. 191-202, julho/ 2000.

MANACORDA, M.A. – **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias/ Mário Alighiero Manacorda; tradução de Gaetano Lo Mònaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigando a psicologia social. Tradução Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, Maria Fernandes Rezende. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica/ Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro – Júlia Oliveira Formosinho, Tizuko Morchila Kischimoto, Mônica Appezato Pinazza, organizadoras. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. (org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. **Jogo de papéis** : um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Luciana Esmeralda Ostetto, Maria Isabel Leite – Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Ágere)

PASSEGGI, Maria da Conceição. Representações Sociais da Escrita: uma abordagem processual. In: CARVALHO, M. do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs). **Representações sociais**: teoria e pesquisa. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 45-59.

PERRENOUD, Phillipe. **Formar professores em contextos sociais em mudança:** reflexiva e prática crítica. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, set. /dez.1999.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, IsauroBeltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROLDÃO, M.C.; NETO-MENDES, A.; COSTA, J.A.; ALONSO, L. **Organização do trabalho docente:** uma década em análise (1996-2005). *Investigar em educação* n. 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006, p. 17-148.

ROLDÃO, M.C. **A formação de professores como objecto de pesquisa** – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Revista Eletrônica de Educação da UFSCar*, São Carlos, Brasil. 2007. www.portaldosprofessores.ufscar.br

ROLDÃO, M.C. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abr., n. 34, 2007^a, p. 94-103.

ROSEMBERG, F. **Política de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Representações Sociais da escrita: uma abordagem processual. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. (org.). **Representações Sociais:** teoria e pesquisa. Mossoró – RN, 2003a.

SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – Coleção Ciências sociais da Educação.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001a.

_____. **Escola e democracia.** 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **Pedagogia histórico** - crítica. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Núcleo central das representações sociais.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, Josélia Saraiva e. **Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Teresina – Piauí.** 2007. 180 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SILVA, H. L. F. da. **Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil.** Sociedade e Cultura, v. 9, n. 2, p. 327-337, Jul./Dez. 2006.

SOUSA, Evaldo Roberto de. **A representação social de educação tecnológica dos docentes dos CEFETs do Rio Grande do Norte - Natal e do Amazonas – Manaus.** Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

SPINK, Mary. Jane. (org.). **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. (Org.) **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

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

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed. 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. E OLIVEIRA, D. C. DE (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Tradução Beatriz Affonso Neves, Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

PROTOCOLO DA TALP

Aguarde instruções orais para começar a responder

EXEMPLO: (ACOMPANHE AS INSTRUÇÕES)

Vamos brincar com palavras. Quando eu disser uma palavra vocês falam as primeiras palavras que surgem na mente sem muitas reflexões.

Ouvindo as palavras que serão apresentadas a seguir, proceda da forma como está explicado abaixo.

*Escreva as quatro palavras que vem a sua mente **cada vez** que eu apresentar uma nova palavra. Coloque o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**. E justifique a palavra de maior importância.*

1ª palavra:

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

Justificativa _____

2ª palavra:

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

Justificativa: _____

3ª palavra:

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

Justificativa _____

4ª palavra:

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

Justificativa: _____

QUESTIONÁRIO DA UNESCO



AVALIAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS

Este instrumento de pesquisa faz parte do trabalho de coleta de dados do Grupo III do Proinfantil para a UNESCO e MEC. O objetivo geral é identificar o perfil dos Professores Cursistas do Programa, bem como verificar os aspectos metodológicos e pedagógicos do Programa, observando a eficiência e o impacto de sua implementação na aprendizagem de nosso público alvo. Portanto, solicitamos sua colaboração no sentido de responder ao questionário a seguir, cooperando para o cumprimento dos objetivos propostos pelo Ministério da Educação.

Professor Cursista: _____
 AGF: _____ EEG: _____
 Município: _____ Data: _____

LEVANTAMENTO DE DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Q1 Sexo:

1 () Masculino 2 () Feminino

Q2 Estado civil:

1 () Casado 2 () Solteiro 3 () Divorciado 4 () Outro.
 Especifique _____

Q3 Idade:

1 () Menor ou igual a 25 anos 2 () De 26 a 35 anos 3 () De 36 a 45 anos
 4 () De 46 a 55 anos 5 () Maior ou igual a 56 anos

Q4 Raça/Etnia:

1 () Negro 2 () Branco 3 () Índio 4 () Pardo 5 () Outro
 Especifique _____

Q5 Possui alguma deficiência?

1 () Não 2 () Sim Qual? _____

Q6 Escolaridade:

1 () Curso Fundamental (1º Grau)
 2 () Curso Médio (2º Grau)
 3 () Curso Superior
 4 () Especialização
 5 () Mestrado
 6 () Doutorado

Q7 Local de sua Residência:

1 () Zona Urbana 2 () Zona Rural

Q8 Local de seu trabalho:

1 () Zona Urbana 2 () Zona Rural

Q9 Tempo de Serviço na função de professor:

1 () Menor ou igual a 1 ano 2 () De 2 a 3 anos 3 () De 4 a 5 anos 4 () De 6 a 7 anos
 5 () De 7 a 8 anos 6 () De 9 a 10 anos 7 () Maior ou igual a 11 anos

Q10 Função que ocupa/ocupou:

1 () Direção 2 () Coordenação 3 () Chefia 4 () Assessoria 5 () Secretário
 6 () Auxiliar de serviços Gerais 7 () Merendeira 8 () Outro Qual _____

Q11 Além da Língua Portuguesa, você usa outro idioma/dialeto/língua em sua casa, trabalho, ou comunidade?

1 (X) Não 2 () Sim Qual? _____

Q12 Possui conhecimentos básicos de internet?

1 (X) Não 2 () Sim

Q13 Se possui conhecimentos em informática, assinale os programas que conhece.

1 () Editor de texto 2 () Planilha Eletrônica 3 () Planilha Eletrônica

4 () Internet 5 () Outros Quais? _____

Q14 Possui acesso à internet :

1 (X) Não 2 () Sim

Q15 Se sim, assinale as atividades desenvolvidas.

1 () MSN 2 () Email 3 () Orkut 4 () Facebook

5 () Sites diversos 6 () Outros Quais? _____

Q16 Onde costuma acessar:

1 () casa 2 () trabalho 3 () Celular 4 () AGF 5 () Outro _____

Q17 Em sua casa você possui:

1 (X) Água Encanada 2 (X) Luz Elétrica 3 () Telefone Fixo 4 () Acesso à internet

5 () TV por assinatura 6 () Computador de mesa 7 () Computador Portátil

Q18. Número de alunos em sua sala de aula

1 (X) 0-10 2 () 11-15 3 () 16-20 4 () 21-25 5 () 26-30 6 () Outro: _____

Q19 Tipo de instituição onde trabalha

1 (X) Pública 2 () Privada 3 () Outra Especifique _____

Q20 Carga horária de trabalho semanal.

1 () 0-10 2 () 11-15 3 () 16-20 4 (X) 21-25 5 () 26-30 6 () Outra: _____

Q21 Em que etapa de ensino atua.

1 () Até 2 anos 2 (X) De 2 a 4 anos 3 () De 4 a 5 anos 4 () Sala Multiseriada

Q22 Qual a distância entre sua casa e seu trabalho? 3 km

Q23 Tipo de transporte que utiliza para ir para a escola.

1 () Transporte Público 2 (X) Transporte próprio 3 () Outros Cite: _____

Q24 Qual a distância entre sua casa e a AGF? 38 km

Q25 - Disciplina em que você apresentou maior facilidade durante o Proinfantil:

1 () Linguagens e Códigos 2 () Vida e Natureza 3 () Identidade, Sociedade e Cultura

4 (X) Fundamentos da Educação 5 (X) Organização do Trabalho Pedagógico 6 () Espanhol

Q26 - Disciplina em que você apresentou maior dificuldade durante o Proinfantil:

1 (X) Linguagens e Códigos 2 () Vida e Natureza 3 () Identidade, Sociedade e Cultura

4 () Fundamentos da Educação 5 () Organização do Trabalho Pedagógico 6 (X) Espanhol

Q27 - Qual o seu grau de satisfação com o Proinfantil:

1 (X) Muito Satisfeito 2 () Satisfeito 3 () Pouco Satisfeito 4 () Insatisfeito 5 () Indiferente

Q28 Possui alunos com deficiências?

1 (X) Não 2 () Sim. Qual(is) deficiência(s)? _____

Q29 Sente-se preparado para atuar com estes alunos?

1 (X) Não 2 () Sim Por quê? _____

Q30 Pratica algum esporte?

1 (X) Não 2 () Sim Qual? _____

Q31 Considere os seus hábitos de leitura e estudo:

Atividade	Todos os dias	1 vez por semana	1 vez por mês	Algumas vezes no ano	Nunca
Jornal				X	
Revistas			X		
Livros de Literatura	X				
Livros Pedagógicos			X		
Outras leituras (almanaque, manuais)				X	

Q32 Considere a sua participação em eventos sociais, culturais e pedagógicos:

Atividade	1 vez por semana	1 vez por mês	Algumas vezes no ano	Uma vez no passado	Nunca
Cinema				X	
Teatro					X
Clube				X	
Museus					X
Exposições em centros culturais					
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo				X	
Igreja	X				
Concertos de música erudita ou óperas					X
Shows de música popular ou sertaneja					X
Estádios esportivos					X
Participação em eventos pedagógicos (seminários, simpósios, congresso, etc)			X		
Participação em oficinas de atividades práticas para a sala de aula.			X		
Participação em grupos de estudo e/ou pesquisa			X		

Q33 Renda mensal no Magistério:

- 1 () Até R\$ 560,00
 2 () Maior que R\$ 560,00 e menor que R\$ 1.000,00
 3 (X) Entre R\$ 1.000,00 e menor que R\$ 2.000,00
 4 () Entre R\$ 2.000,00 e menor que R\$ 3.000,00
 5 () Maior ou igual a R\$ 3.000,00

Q34 Possui outra atividade para completar a renda mensal?

1 (X) Não 2 () Sim Qual? _____

Q35 Considere os instrumentos de avaliação trabalhado, qual foi mais útil para sua prática pedagógica?

1 (X) Portfólio 2 () Memorial 3 () Plano de Aula 4 () Projeto de Trabalho

Q36 Considere os instrumentos de avaliação trabalhado, qual foi menos relevante para sua prática pedagógica?

1 () Portfólio 2 (X) Memorial 3 () Plano de Aula 4 () Projeto de Trabalho

Q37 Considere os instrumentos de avaliação trabalhado, qual lhe oportunizou maior reflexão sobre a prática pedagógica e a teoria estudada?

1 (X) Portfólio 2 () Memorial 3 () Plano de Aula 4 () Projeto de Trabalho

Q38 A formação recebida nas aulas presenciais do Proinfantil está adequada às necessidades de sua prática de sala de aula?

1 () Não que? _____ 2 () Sim Por _____

Q39 Registre sua opinião sobre o Proinfantil ou destaque algum momento importante que você vivenciou nestes dois anos de estudo, tanto nos momentos de encontro com colegas, Tutores e Professores Formadores, bem como momentos importantes de sua prática enquanto professor.

Q40. Avalie a sua motivação profissional e seu trabalho em sala de aula comparando o que período anterior ao Proinfantil e o período atual, no qual você está completando a sua formação. Apresente aspectos positivos, negativos, bem como fale se suas expectativas foram atingidas.

RELATÓRIO DO EVOC PARA A PALAVRA INDUTORA DAR AULA

fichier initial : G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS DAR AULA\DAR AULA NOVO.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier : G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS DAR AULA\DAR AULA NOVO.Tm2

ON CREE LE FICHIER : G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS DAR AULA\DAR AULA NOVO.dis et G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS DAR AULA\DAR AULA NOVO.tm3

ENSEMBLE DES MOTS	RANGS				
	:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 * 5 *
acolhida	: 1 :	0*	1*		
adulto	: 1 :	0*	0*	1*	
ajudar	: 3 :	1*	0*	2*	
alegria	: 3 :	0*	1*	2*	
alfabetização	: 1 :	0*	1*		
aluno	: 1 :	1*			
alunos	: 27 :	11*	10*	6*	
moyenne : 1.81					
ambiente	: 1 :	1*			
amor	: 14 :	6*	3*	5*	
moyenne : 1.93					
apagador	: 1 :	0*	0*	1*	
aperfeiçoar	: 1 :	0*	0*	1*	
apoio	: 1 :	0*	0*	1*	
aprendizagem	: 28 :	8*	9*	11*	
moyenne : 2.11					
aproveitar	: 1 :	0*	1*		
associação	: 1 :	1*			
assunto	: 1 :	0*	1*		
atenção	: 3 :	2*	0*	1*	
atividade	: 5 :	1*	2*	2*	
moyenne : 2.20					
atuar	: 1 :	0*	0*	1*	
autonomia	: 1 :	0*	0*	1*	

avaliação		:	2	:	2*			
avanço		:	1	:	0*	0*	1*	
bem-vinda		:	1	:	0*	0*	1*	
birô		:	1	:	0*	0*	1*	
brincadeira		:	17	:	5*	8*	4*	
moyenne :	1.94							
caderno		:	4	:	1*	2*	1*	
capacidade		:	1	:	0*	1*		
carinho		:	5	:	2*	2*	1*	
moyenne :	1.80							
colaborar		:	1	:	0*	1*		
compartilhar		:	4	:	0*	1*	3*	
compromisso		:	4	:	1*	3*		
comunicação		:	1	:	0*	0*	1*	
confiança		:	2	:	0*	2*		
conhecimento		:	16	:	8*	4*	4*	
moyenne :	1.75							
conquistar		:	1	:	0*	0*	1*	
conteúdo		:	6	:	2*	1*	3*	
moyenne :	2.17							
contribuir		:	2	:	1*	1*		
conviver		:	5	:	2*	2*	1*	
moyenne :	1.80							
coragem		:	1	:	0*	1*		
crescimento		:	1	:	1*			
criança		:	13	:	6*	6*	1*	
moyenne :	1.62							
criatividade		:	4	:	1*	0*	3*	
cuidar		:	11	:	4*	2*	5*	
moyenne :	2.09							
dedicação		:	3	:	2*	1*		
desempenho		:	1	:	0*	0*	1*	
desenvolvimento		:	5	:	2*	1*	2*	
moyenne :	2.00							
despertar		:	1	:	0*	1*		
diretora		:	2	:	0*	0*	2*	

disciplinar		:	2	:	0*	1*	1*
educar		:	23	:	7*	7*	9*
moyenne :	2.09						
entendimento		:	1	:	0*	0*	1*
escola		:	19	:	6*	6*	7*
moyenne :	2.05						
escrever		:	7	:	2*	4*	1*
moyenne :	1.86						
esforço		:	1	:	0*	0*	1*
estudar		:	12	:	6*	2*	4*
moyenne :	1.83						
expandir		:	1	:	0*	0*	1*
experiência		:	2	:	2*		
explicar		:	3	:	0*	1*	2*
explorar		:	1	:	0*	0*	1*
falar		:	1	:	1*		
fazer		:	3	:	1*	1*	1*
felicidade		:	2	:	1*	0*	1*
formação		:	3	:	1*	1*	1*
giz		:	3	:	0*	2*	1*
gostar		:	2	:	1*	1*	
grupo		:	1	:	0*	1*	
história		:	2	:	1*	1*	
horário		:	1	:	0*	0*	1*
importância		:	3	:	1*	2*	
incentivar		:	1	:	1*		
inovação		:	1	:	0*	1*	
inteligente		:	5	:	0*	1*	4*
moyenne :	2.80						
interação		:	9	:	3*	1*	5*
moyenne :	2.22						
interdisciplinar		:	1	:	0*	0*	1*
lecionar		:	1	:	0*	1*	
ler		:	8	:	0*	3*	5*

pátio		:	1	:	0*	1*	
Tabela		:	7	:	3*	1*	3*
querer	moyenne :		3	:	2*	0*	1*
raciocinar		:	1	:	0*	0*	1*
recreio		:	1	:	0*	0*	1*
registrar		:	1	:	0*	0*	1*
respeito		:	3	:	2*	0*	1*
responsabilidade		:	6	:	1*	1*	4*
rotina	moyenne :		2	:	0*	2*	
saber		:	4	:	1*	2*	1*
satisfazer		:	1	:	0*	0*	1*
segurança		:	2	:	0*	1*	1*
socializar		:	2	:	1*	0*	1*
sorrir		:	1	:	0*	0*	1*
trabalho		:	6	:	1*	2*	3*
transmitir	moyenne :		45	:	21*	19*	5*
união	moyenne :		2	:	1*	0*	1*
valorizar		:	2	:	0*	1*	1*
vencer		:	1	:	1*		
vocação		:	3	:	1*	1*	1*
vontade		:	1	:	0*	0*	1*

DISTRIBUTION TOTALE : 550 : 184* 183* 183* 0* 0*

RANGS	6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
-------	----------	----	----	----	----	----	----	----	----	----

0*

RANGS	16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
-------	-----------	----	----	----	----	----	----	----	----	----

0*

RANGS	26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*
-------	-----------	----	----	----	----	----

Nombre total de mots differents : 130
 Nombre total de mots cites : 550

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et	cumul inverse
1	*	60	60	10.9 %	550 100.0 %
2	*	15	90	16.4 %	490 89.1 %
3	*	19	147	26.7 %	460 83.6 %
4	*	8	179	32.5 %	403 73.3 %
5	*	6	209	38.0 %	371 67.5 %
6	*	4	233	42.4 %	341 62.0 %
7	*	2	247	44.9 %	317 57.6 %
8	*	1	255	46.4 %	303 55.1 %
9	*	1	264	48.0 %	295 53.6 %
11	*	1	275	50.0 %	286 52.0 %
12	*	2	299	54.4 %	275 50.0 %
13	*	1	312	56.7 %	251 45.6 %
14	*	1	326	59.3 %	238 43.3 %
16	*	1	342	62.2 %	224 40.7 %
17	*	1	359	65.3 %	208 37.8 %
19	*	1	378	68.7 %	191 34.7 %
23	*	1	401	72.9 %	172 31.3 %
24	*	1	425	77.3 %	149 27.1 %
25	*	1	450	81.8 %	125 22.7 %
27	*	1	477	86.7 %	100 18.2 %
28	*	1	505	91.8 %	73 13.3 %
45	*	1	550	100.0 %	45 8.2 %

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
 au Mot
 à sa Fréquence
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 10

Cas ou la Fréquence >= 22
 et
 le Rang Moyen < 1,8

planejamento	25	1,560
professor	24	1,750
transmitir	45	1,644

Cas ou la Fréquence ≥ 22
 et
 le Rang Moyen $\geq 1,8$

alunos	27	1,815
aprendizagem	28	2,107
educar	23	2,087

Cas ou la Fréquence < 22
 et
 le Rang Moyen $< 1,8$

conhecimento	16	1,750
criança	13	1,615

Cas ou la Fréquence < 22
 et
 le Rang Moyen $\geq 1,8$

amor	14	1,929
brincadeira	17	1,941
cuidar	11	2,091
escola	19	2,053
estudar	12	1,833
livro	12	2,750

RELATÓRIO DO EVOC PARA A PALAVRA INDUTORA PROFESSOR

fichier initial : G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS
 PROFESSOR\DADOS PROFESSOR NOVO.Tm2
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
 Nous avons en entree le fichier : G:\DADOS DOUDORADO
 PROINFANTIL\DADOS PROFESSOR\DADOS PROFESSOR NOVO.Tm2
 ON CREE LE FICHIER : G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS
 PROFESSOR\DADOS PROFESSOR NOVO.dis et G:\DADOS DOUDORADO
 PROINFANTIL\DADOS PROFESSOR\DADOS PROFESSOR NOVO.tm3

ENSEMBLE DES MOTS		RANGS					
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
Deus		: 1 :	0*	1*			
acolher		: 1 :	0*	0*	1*		
adaptar		: 1 :	0*	0*	1*		
admiração		: 1 :	1*				
adolescente		: 1 :	0*	0*	1*		
adulto		: 1 :	0*	1*			
afetividade		: 4 :	2*	1*	1*		
alegria		: 9 :	1*	5*	3*		
moyenne :	2.22						
alfabetizado		: 1 :	0*	0*	1*		
aluno		: 2 :	1*	0*	1*		
amigo		: 13 :	7*	2*	4*		
moyenne :	1.77						
amor		: 22 :	10*	6*	6*		
moyenne :	1.82						
analisar		: 1 :	0*	1*			
aprendiz		: 42 :	17*	13*	12*		
moyenne :	1.88						
atenção		: 6 :	1*	3*	2*		
moyenne :	2.17						
atividade		: 2 :	0*	2*			
aula		: 1 :	1*				
avaliação		: 1 :	1*				
bagunça		: 1 :	0*	0*	1*		
bom		: 1 :	0*	0*	1*		
brincadeira		: 21 :	8*	3*	10*		

	moyenne :	2.10				
brinquedo			:	2	:	1* 1*
buscar			:	1	:	0* 1*
caderno			:	9	:	1* 4* 4*
	moyenne :	2.33				
cantar			:	2	:	1* 1*
capacidade			:	6	:	3* 2* 1*
	moyenne :	1.67				
carente			:	1	:	0* 1*
carinhosa			:	16	:	2* 10* 4*
	moyenne :	2.13				
carismático			:	1	:	0* 1*
certeza			:	1	:	0* 1*
coerente			:	1	:	0* 1*
colaboração			:	1	:	0* 1*
colégio			:	3	:	0* 2* 1*
companheiro			:	3	:	1* 1* 1*
compartilhar			:	2	:	0* 0* 2*
complicado			:	1	:	0* 1*
comportamento			:	5	:	1* 2* 2*
	moyenne :	2.20				
compreensão			:	8	:	1* 1* 6*
	moyenne :	2.63				
compromisso			:	2	:	1* 0* 1*
conhecimento			:	5	:	2* 1* 2*
	moyenne :	2.00				
conviver			:	2	:	1* 1*
cooperação			:	1	:	0* 0* 1*
coragem			:	1	:	0* 1*
corrigir			:	1	:	0* 0* 1*
criança			:	21	:	14* 4* 3*
	moyenne :	1.48				
criativo			:	2	:	2*
cuidar			:	14	:	3* 5* 6*
	moyenne :	2.21				
cultura			:	2	:	1* 0* 1*
curiosa			:	3	:	1* 2*

dedicação		:	5	:	2*	1*	2*
dependente	moyenne : 2.00	:	1	:	0*	1*	
desenvolvimento		:	6	:	3*	0*	3*
determinação	moyenne : 2.00	:	1	:	1*		
dever		:	1	:	0*	1*	
dificuldade		:	2	:	1*	1*	
direito		:	6	:	2*	2*	2*
diretora	moyenne : 2.00	:	3	:	0*	1*	2*
disciplina		:	1	:	0*	0*	1*
educar		:	25	:	12*	6*	7*
escola	moyenne : 1.80	:	30	:	11*	14*	5*
escrita	moyenne : 1.80	:	2	:	0*	0*	2*
esforço		:	1	:	1*		
esperança		:	3	:	0*	2*	1*
esperteza		:	1	:	0*	1*	
essencial		:	2	:	1*	1*	
estimular		:	2	:	1*	1*	
estudo		:	22	:	10*	7*	5*
evasão	moyenne : 1.77	:	1	:	1*		
expectativa		:	1	:	0*	0*	1*
família		:	4	:	3*	0*	1*
farda		:	3	:	0*	1*	2*
fazer		:	4	:	2*	2*	
feliz		:	2	:	0*	0*	2*
filho		:	1	:	0*	1*	
formação		:	1	:	1*		
frequência		:	1	:	0*	1*	
frágil		:	1	:	0*	1*	

futuro	:	2	:	1*	1*	
garra	:	2	:	0*	0*	2*
grupo	:	1	:	0*	1*	
história	:	1	:	0*	0*	1*
humano	:	3	:	2*	1*	
identificar	:	1	:	1*		
imaginação	:	2	:	0*	1*	1*
importante	:	8	:	4*	2*	2*
incentivo	moyenne :	1.75	:	1	:	0* 0* 1*
infância	:	3	:	3*		
inquieto	:	1	:	0*	0*	1*
inseguro	:	1	:	0*	0*	1*
intelectual	:	1	:	1*		
inteligente	:	18	:	4*	7*	7*
interagir	moyenne :	2.17	:	1	:	0* 0* 1*
interesse	:	2	:	0*	1*	1*
irmão	:	1	:	0*	0*	1*
jogo	:	2	:	1*	0*	1*
jovem	:	3	:	1*	2*	
legal	:	1	:	0*	0*	1*
ler	:	13	:	1*	5*	7*
liberdade	moyenne :	2.46	:	1	:	0* 1*
merenda	:	1	:	1*		
moradia	:	2	:	1*	1*	
mãe	:	1	:	0*	0*	1*
obediente	:	2	:	1*	1*	
objetivo	:	3	:	3*		
observador	:	1	:	1*		

organização	:	1	:	0*	0*	1*
orientar	:	1	:	0*	1*	
paciência	:	4	:	0*	3*	1*
pai	:	1	:	0*	1*	
participativo	:	2	:	0*	1*	1*
pessoa	:	3	:	0*	2*	1*
prazer	:	1	:	0*	0*	1*
prender	:	1	:	0*	1*	
professora	:	12	:	6*	4*	2*
progresso	:	1	:	0*	1*	
querer	:	1	:	0*	0*	1*
querido	:	1	:	0*	1*	
rebelde	:	1	:	0*	0*	1*
respeitar	:	4	:	1*	1*	2*
responsabilidade	:	4	:	2*	0*	2*
rodinha	:	1	:	0*	0*	1*
saber	:	6	:	3*	2*	1*
sala	:	2	:	0*	2*	
sapeca	:	1	:	0*	0*	1*
saúde	:	2	:	1*	1*	
sensível	:	1	:	0*	0*	1*
ser	:	7	:	1*	3*	3*
socialização	:	1	:	0*	1*	
sofrido	:	1	:	0*	1*	
sorrir	:	1	:	0*	0*	1*
sábio	:	1	:	0*	0*	1*
tentativa	:	1	:	0*	0*	1*
trabalho	:	2	:	1*	0*	1*

moyenne : 1.67

moyenne : 1.67

moyenne : 2.29

transmitir	:	7	:	2*	2*	3*
moyenne :	2.14					
traquinagem	:	1	:	0*	0*	1*
universitário	:	1	:	0*	0*	1*
união	:	1	:	0*	1*	
valorizar	:	1	:	1*		
vida	:	5	:	0*	1*	4*
moyenne :	2.80					
violência	:	1	:	0*	0*	1*
vocação	:	3	:	1*	1*	1*

DISTRIBUTION TOTALE	:	548	:	183*	183*	182*	0*	0*
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*								
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*								
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*			

Nombre total de mots differents : 142
Nombre total de mots cites : 548

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	71	71	13.0 %	548 100.0 %
2 *	25	121	22.1 %	477 87.0 %
3 *	12	157	28.6 %	427 77.9 %
4 *	6	181	33.0 %	391 71.4 %
5 *	4	201	36.7 %	367 67.0 %
6 *	5	231	42.2 %	347 63.3 %
7 *	2	245	44.7 %	317 57.8 %
8 *	2	261	47.6 %	303 55.3 %
9 *	2	279	50.9 %	287 52.4 %
12 *	1	291	53.1 %	269 49.1 %
13 *	2	317	57.8 %	257 46.9 %
14 *	1	331	60.4 %	231 42.2 %
16 *	1	347	63.3 %	217 39.6 %
18 *	1	365	66.6 %	201 36.7 %
21 *	2	407	74.3 %	183 33.4 %
22 *	2	451	82.3 %	141 25.7 %
25 *	1	476	86.9 %	97 17.7 %
30 *	1	506	92.3 %	72 13.1 %
42 *	1	548	100.0 %	42 7.7 %

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
 au Mot
 à sa Fréquence
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 10

Cas ou la Fréquence ≥ 23
 et
 le Rang Moyen $< 1,8$

educar	25	1,800
escola	30	1,800

Cas ou la Fréquence ≥ 23
 et
 le Rang Moyen $\geq 1,8$

aprendiz	42	1,881
----------	----	-------

Cas ou la Fréquence < 23
 et
 le Rang Moyen $< 1,8$

amigo	13	1,769
criança	21	1,476
estudo	22	1,773
professora	12	1,667

Cas ou la Fréquence < 23
 et
 le Rang Moyen $\geq 1,8$

amor	22	1,818
brincadeira	21	2,095
carinhosa	16	2,125
cuidar	14	2,214
inteligente	18	2,167
ler	13	2,462

RELATÓRIO DO EVOC PARA A PALAVRA INDUTORA ALUNO

fichier initial : C:\Users\Ana Aguiar\Desktop\BANCO DE DADOS
ALUNO.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Ana Aguiar\Desktop\BANCO
DE DADOS ALUNO.Tm2

ON CREE LE FICHER : C:\Users\Ana Aguiar\Desktop\BANCO DE DADOS
ALUNO.dis et C:\Users\Ana Aguiar\Desktop\BANCO DE DADOS ALUNO.tm3

ENSEMBLE DES MOTS		RANGS					
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
Deus		: 1 :	0*	0*	1*		
acolher		: 1 :	0*	0*	0*	1*	
adaptar		: 1 :	0*	0*	0*	1*	
admiracao		: 1 :	0*	1*			
adolescente		: 1 :	0*	0*	0*	1*	
adulto		: 1 :	0*	0*	1*		
afeto		: 6 :	2*	2*	1*	1*	
moyenne :	2.17						
alegre		: 12 :	3*	1*	5*	3*	
moyenne :	2.67						
alfabetizado		: 1 :	0*	0*	0*	1*	
amar		: 6 :	0*	2*	3*	1*	
moyenne :	2.83						
amigo		: 7 :	0*	5*	0*	2*	
moyenne :	2.57						
amor		: 24 :	8*	8*	3*	5*	
moyenne :	2.21						
analisar		: 1 :	0*	0*	1*		
aprendiz		: 24 :	12*	5*	2*	5*	
moyenne :	2.00						
aprendizagem		: 45 :	13*	12*	11*	9*	
moyenne :	2.36						
atencao		: 7 :	1*	1*	3*	2*	
moyenne :	2.86						
atividade		: 2 :	0*	0*	2*		
aula		: 1 :	0*	1*			
avaliacao		: 1 :	0*	1*			
bagunca		: 1 :	0*	0*	0*	1*	
bom		: 1 :	0*	0*	0*	1*	

brincar		:	30	:	7*	9*	4*	10*
brinquedo	moyenne :	2.57	:	2	:	0*	1*	1*
buscar		:	1	:	0*	0*	1*	
caderno		:	8	:	0*	1*	4*	3*
caneta	moyenne :	3.25	:	1	:	0*	0*	0*
cantar		:	2	:	0*	1*	1*	
capacidade		:	3	:	0*	2*	1*	
capaz		:	4	:	1*	1*	1*	1*
carente		:	1	:	0*	0*	1*	
carinho		:	21	:	5*	2*	10*	4*
carismatico	moyenne :	2.62	:	1	:	0*	0*	1*
certeza		:	1	:	0*	0*	1*	
coerente		:	1	:	0*	0*	1*	
colaboracao		:	1	:	0*	0*	1*	
colega		:	1	:	0*	0*	0*	1*
companheiro		:	2	:	0*	1*	1*	
compartilhar		:	2	:	0*	0*	0*	2*
complicado		:	1	:	0*	0*	1*	
comportado		:	4	:	1*	1*	2*	
compreensao		:	8	:	0*	1*	1*	6*
compromisso	moyenne :	3.63	:	3	:	1*	1*	0*
comunicativa		:	1	:	1*			
conhecimento		:	11	:	6*	2*	1*	2*
conviver	moyenne :	1.91	:	2	:	0*	1*	1*
cooperacao		:	1	:	0*	0*	0*	1*
coragem		:	1	:	0*	0*	1*	
corrigir		:	1	:	0*	0*	0*	1*
crianca		:	38	:	17*	14*	4*	3*
	moyenne :	1.82						

criativo		:	2	:	0*	2*			
cuidar		:	15	:	2*	3*	5*	5*	
cultura	moyenne :		2.87	:	2	:	0*	1*	0* 1*
curiosidade		:	4	:	1*	1*	2*		
dedicacao		:	6	:	1*	2*	1*	2*	
dependente	moyenne :		2.67	:	1	:	0*	0*	1*
desenvolvimento		:	6	:	1*	2*	0*	3*	
determinacao	moyenne :		2.83	:	1	:	0*	1*	
dever		:	1	:	0*	0*	1*		
dificuldade		:	2	:	0*	1*	1*		
direito		:	7	:	1*	2*	2*	2*	
diretora	moyenne :		2.71	:	3	:	0*	0*	1* 2*
disciplina		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
educar		:	37	:	14*	12*	6*	5*	
ensinar	moyenne :		2.05	:	12	:	5*	2*	2* 3*
escola	moyenne :		2.25	:	45	:	12*	11*	16* 6*
escrita	moyenne :		2.36	:	2	:	0*	0*	0* 2*
esforco		:	2	:	1*	1*			
esperanca		:	3	:	0*	0*	2*	1*	
esperteza		:	1	:	0*	0*	1*		
essencial		:	2	:	0*	1*	1*		
estimulo		:	4	:	2*	1*	1*		
estudar		:	33	:	11*	10*	7*	5*	
evasao	moyenne :		2.18	:	1	:	0*	1*	
expectativa		:	1	:	0*	0*	0*	1*	
familia		:	6	:	2*	3*	0*	1*	
farda	moyenne :		2.00	:	3	:	0*	0*	1* 2*
fazer		:	4	:	0*	2*	2*		

feliz		:	4	:	2*	0*	0*	2*		
filho		:	1	:	0*	0*	1*			
formacao		:	1	:	0*	1*				
fragil		:	1	:	0*	0*	1*			
frequencia		:	1	:	0*	0*	1*			
fundamental		:	1	:	1*					
futuro		:	8	:	6*	1*	1*			
garra	moyenne :		1.38	:	2	:	0*	0*	0*	2*
grupo		:	1	:	0*	0*	1*			
historia		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
humano		:	4	:	1*	2*	1*			
identidade		:	1	:	1*					
imaginacao		:	2	:	0*	0*	1*	1*		
importante		:	13	:	5*	4*	2*	2*		
incentivo	moyenne :		2.08	:	1	:	0*	0*	0*	1*
infancia		:	8	:	5*	3*				
inocentes	moyenne :		1.38	:	1	:	1*			
inquieto		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
inseguro		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
intelectual		:	1	:	0*	1*				
inteligente		:	20	:	1*	4*	7*	8*		
interacao	moyenne :		3.10	:	2	:	1*	0*	0*	1*
interesse		:	3	:	1*	0*	1*	1*		
irmao		:	1	:	0*	0*	0*	1*		
jogo		:	2	:	0*	1*	0*	1*		
jovem		:	2	:	0*	1*	1*			
juventude		:	1	:	0*	0*	1*			
lapis		:	4	:	0*	0*	2*	2*		

legal	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
ler	:	4	:	0*	0*	1*	3*		
liberdade	:	1	:	0*	0*	1*			
livro	:	6	:	1*	1*	2*	2*		
mae	moyenne :	2.83	:	1	:	0*	0*	0*	1*
menino	:	1	:	0*	1*				
merenda	:	1	:	0*	1*				
moradia	:	2	:	0*	1*	1*			
obediente	:	2	:	0*	1*	1*			
objetivo	:	3	:	0*	3*				
observador	:	1	:	0*	1*				
organizacao	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
orientar	:	1	:	0*	0*	1*			
paciencia	:	4	:	0*	0*	3*	1*		
pai	:	2	:	1*	0*	1*			
participar	:	4	:	2*	0*	1*	1*		
pessoa	:	3	:	0*	0*	2*	1*		
planejamento	:	1	:	1*					
prazer	:	1	:	0*	0*	0*	1*		
prender	:	1	:	0*	0*	1*			
presente	:	1	:	1*					
prioridade	:	1	:	1*					
processo	:	1	:	1*					
professora	:	13	:	3*	4*	4*	2*		
progresso	moyenne :	2.38	:	1	:	0*	0*	1*	
proinfantil	:	1	:	1*					
querer	:	2	:	1*	0*	0*	1*		
querido	:	1	:	0*	0*	1*			

razao	:	1	:	1*							
rebelde	:	2	:	1*	0*	0*	1*				
receptor-de-ideias	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
respeito	:	8	:	4*	1*	1*	2*				
moyenne :		2.13									
responsabilidade	:	8	:	4*	2*	0*	2*				
moyenne :		2.00									
rodinha	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
saber	:	6	:	1*	3*	2*					
moyenne :		2.17									
sala-de-aula	:	3	:	1*	0*	2*					
sapeca	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
saude	:	2	:	0*	1*	1*					
ser	:	9	:	1*	1*	3*	4*				
moyenne :		3.11									
socializacao	:	1	:	0*	0*	1*					
sofrido	:	1	:	0*	0*	1*					
sorrir	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
tentativa	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
trabalho	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
traquinagem	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
uniao	:	1	:	0*	0*	1*					
universitario	:	1	:	0*	0*	0*	1*				
valorizar	:	1	:	0*	1*						
vida	:	5	:	0*	0*	1*	4*				
moyenne :		3.80									
violencia	:	1	:	0*	0*	0*	1*				

DISTRIBUTION TOTALE	:	732	:	184*	183*	183*	182*	0*			
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	
0*											
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	
0*											
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*						

Nombre total de mots differents : 166
Nombre total de mots cites : 732

moyenne generale : 2.50

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	86	86	11.7 %	732 100.0 %
2 *	24	134	18.3 %	646 88.3 %
3 *	10	164	22.4 %	598 81.7 %
4 *	11	208	28.4 %	568 77.6 %
5 *	1	213	29.1 %	524 71.6 %
6 *	8	261	35.7 %	519 70.9 %
7 *	3	282	38.5 %	471 64.3 %
8 *	6	330	45.1 %	450 61.5 %
9 *	1	339	46.3 %	402 54.9 %
11 *	1	350	47.8 %	393 53.7 %
12 *	2	374	51.1 %	382 52.2 %
13 *	2	400	54.6 %	358 48.9 %
15 *	1	415	56.7 %	332 45.4 %
20 *	1	435	59.4 %	317 43.3 %
21 *	1	456	62.3 %	297 40.6 %
24 *	2	504	68.9 %	276 37.7 %
30 *	1	534	73.0 %	228 31.1 %
33 *	1	567	77.5 %	198 27.0 %
37 *	1	604	82.5 %	165 22.5 %
38 *	1	642	87.7 %	128 17.5 %
45 *	2	732	100.0 %	90 12.3 %

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
 au Mot
 à sa Fréquence
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 11

Cas ou la Fréquence >= 30
 et
 le Rang Moyen < 2,1

crianca	38	1,816
educar	37	2,054

Cas ou la Fréquence >= 30
 et
 le Rang Moyen >= 2,1

aprendizagem	45	2,356
brincar	30	2,567
escola	45	2,356
estudar	33	2,182

Cas ou la Fréquence < 30
 et
 le Rang Moyen < 2,1

aprendiz	24	2,000
conhecimento	11	1,909
importante	13	2,077

Cas ou la Fréquence < 30
 et
 le Rang Moyen >= 2,1

alegre	12	2,667
amor	24	2,208
carinho	21	2,619
cuidar	15	2,867
ensinar	12	2,250
inteligente	20	3,100
professora	13	2,385

RELATÓRIO DO EVOC PARA A PALAVRA INDUTORA EDUCAÇÃO INFANTIL

fichier initial : G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS EDUCAÇÃO INFANTIL\EDUCAÇÃO INFANTIL NOVO.Tm2

NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS

Nous avons en entree le fichier : G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS EDUCAÇÃO INFANTIL\EDUCAÇÃO INFANTIL NOVO.Tm2

ON CREE LE FICHIER : G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS EDUCAÇÃO INFANTIL\EDUCAÇÃO INFANTIL NOVO.dis et G:\DADOS DOUDORADO PROINFANTIL\DADOS EDUCAÇÃO INFANTIL\EDUCAÇÃO INFANTIL NOVO.tm3

ENSEMBLE DES MOTS		RANGS					
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
EVOCÇÃO		: 3 :	1*	1*	1*		
afetividade		: 3 :	1*	1*	1*		
afeto		: 4 :	1*	0*	3*		
ajuda		: 1 :	0*	1*			
alegria		: 4 :	0*	1*	3*		
alicerce		: 2 :	0*	2*			
aluno		: 3 :	1*	2*			
amar		: 4 :	1*	0*	3*		
amigo		: 1 :	0*	1*			
amizade		: 1 :	0*	1*			
amor		: 24 :	11*	10*	3*		
ampliar	moyenne : 1.67	: 1 :	0*	0*	1*		
aprender		: 5 :	0*	2*	3*		
aprendizagem	moyenne : 2.60	: 6 :	4*	2*			
aprimorar	moyenne : 1.33	: 1 :	1*				
associação		: 1 :	0*	1*			
atenção		: 3 :	1*	0*	2*		
atitude		: 1 :	1*				
atividade		: 1 :	0*	0*	1*		
autoestima		: 1 :	0*	0*	1*		
base		: 2 :	1*	1*			

berço		:	1	:	0*	0*	1*
bom		:	1	:	0*	1*	
brincar		:	50	:	18*	19*	13*
brinquedo	moyenne : 1.90	:	4	:	2*	0*	2*
caminho		:	1	:	0*	0*	1*
cantar		:	2	:	0*	1*	1*
capacidade		:	2	:	0*	1*	1*
carinho		:	19	:	4*	9*	6*
choro	moyenne : 2.11	:	5	:	1*	2*	2*
colaborar	moyenne : 2.20	:	1	:	0*	1*	
começo		:	1	:	0*	1*	
competência		:	1	:	0*	0*	1*
compreensão		:	3	:	2*	0*	1*
compromisso		:	4	:	0*	1*	3*
confiança		:	1	:	1*		
conhecer		:	1	:	0*	0*	1*
conhecimento		:	2	:	1*	0*	1*
conviver		:	3	:	0*	2*	1*
coragem		:	1	:	0*	1*	
correr		:	4	:	0*	3*	1*
creche		:	7	:	1*	2*	4*
criança	moyenne : 2.43	:	47	:	28*	13*	6*
criatividade	moyenne : 1.53	:	6	:	2*	1*	3*
cuidar	moyenne : 2.17	:	44	:	13*	24*	7*
cultura	moyenne : 1.86	:	1	:	0*	0*	1*
dedicação		:	11	:	3*	3*	5*
descobrir	moyenne : 2.18	:	1	:	0*	1*	
desenvolvimento		:	3	:	1*	0*	2*

determinação		:	1	:	0*	0*	1*
dever		:	1	:	0*	0*	1*
direito		:	1	:	1*		
diretor		:	1	:	0*	0*	1*
disposição		:	1	:	0*	0*	1*
educador		:	1	:	1*		
educar	moyenne : 1.52	:	40	:	25*	9*	6*
educação		:	4	:	1*	1*	2*
ensinar	moyenne : 2.31	:	16	:	5*	1*	10*
entender		:	1	:	0*	1*	
escola		:	3	:	1*	1*	1*
espaço		:	1	:	1*		
especial		:	1	:	1*		
esperança		:	2	:	0*	1*	1*
estimular		:	1	:	0*	0*	1*
estudar		:	1	:	0*	0*	1*
experiência		:	1	:	0*	0*	1*
família		:	2	:	0*	2*	
fazer		:	2	:	2*		
feliz		:	2	:	0*	1*	1*
firme		:	1	:	0*	0*	1*
formatura		:	1	:	1*		
formação	moyenne : 1.80	:	5	:	2*	2*	1*
futuro		:	4	:	1*	2*	1*
gostar	moyenne : 2.00	:	6	:	3*	0*	3*
grandeza		:	1	:	0*	0*	1*
gratificante		:	1	:	0*	0*	1*
habilidade		:	2	:	1*	0*	1*

idade	:	1	:	1*		
importante	:	4	:	1*	2*	1*
informação	:	1	:	1*		
infância	:	3	:	2*	1*	
interação	:	7	:	2*	1*	4*
início	moyenne :	2.29	:	2	:	0* 0* 2*
jogar	:	3	:	0*	0*	3*
jogo	:	3	:	0*	1*	2*
lazer	:	2	:	1*	0*	1*
ler	:	1	:	0*	1*	
livro	:	1	:	0*	0*	1*
lúdico	:	1	:	0*	1*	
material	:	1	:	0*	0*	1*
mediar	:	1	:	0*	0*	1*
melhoria	:	1	:	0*	0*	1*
merenda	:	2	:	0*	1*	1*
motivação	:	1	:	0*	1*	
muito	:	1	:	1*		
música	:	1	:	0*	1*	
oração	:	1	:	0*	1*	
organizado	:	1	:	1*		
orientar	:	1	:	0*	1*	
paciência	:	6	:	3*	3*	
paixão	moyenne :	1.50	:	1	:	1*
parceria	:	1	:	0*	0*	1*
parque	:	1	:	0*	1*	
pequeno	:	1	:	0*	1*	
planejamento	:	1	:	1*		

preconceito	:	1	:	0*	0*	1*
primeiro	:	1	:	0*	1*	
professora	:	4	:	4*		
profissão	:	1	:	0*	1*	
proinfantil	:	2	:	1*	0*	1*
projeto	:	2	:	0*	0*	2*
prosperidade	:	1	:	1*		
proteção	:	1	:	1*		
prática	:	1	:	0*	0*	1*
pureza	:	1	:	0*	1*	
recreativo	:	1	:	1*		
reflexão	:	1	:	0*	1*	
repasse	:	1	:	1*		
respeito	:	8	:	3*	3*	2*
moyenne : 1.88						
responsabilidade	:	4	:	1*	2*	1*
rotina	:	2	:	1*	0*	1*
sacrifício	:	1	:	0*	1*	
saúde	:	1	:	0*	1*	
ser	:	1	:	0*	0*	1*
socializar	:	2	:	0*	2*	
sociedade	:	1	:	0*	0*	1*
sonhar	:	2	:	0*	2*	
teatro	:	2	:	0*	0*	2*
tolerância	:	1	:	0*	0*	1*
trabalho	:	2	:	0*	1*	1*
tudo	:	1	:	0*	1*	
união	:	2	:	1*	0*	1*
valores	:	1	:	0*	0*	1*

valorizar	:	2	:	0*	0*	2*
vida	:	1	:	0*	0*	1*
vitória	:	2	:	0*	1*	1*
vivência	:	1	:	0*	1*	
vocação	:	1	:	1*		
vontade	:	1	:	0*	0*	1*
ética	:	1	:	0*	0*	1*

DISTRIBUTION TOTALE	:	551	:	184*	184*	183*	0*	0*
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*								
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*								
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*			

Nombre total de mots differents : 174

Nombre total de mots cites : 551

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et	cumul inverse
1	*	107	107	19.4 %	551 100.0 %
2	*	26	159	28.9 %	444 80.6 %
3	*	12	195	35.4 %	392 71.1 %
4	*	11	239	43.4 %	356 64.6 %
5	*	3	254	46.1 %	312 56.6 %
6	*	4	278	50.5 %	297 53.9 %
7	*	2	292	53.0 %	273 49.5 %
8	*	1	300	54.4 %	259 47.0 %
11	*	1	311	56.4 %	251 45.6 %
16	*	1	327	59.3 %	240 43.6 %
19	*	1	346	62.8 %	224 40.7 %
24	*	1	370	67.2 %	205 37.2 %
40	*	1	410	74.4 %	181 32.8 %
44	*	1	454	82.4 %	141 25.6 %
47	*	1	501	90.9 %	97 17.6 %
50	*	1	551	100.0 %	50 9.1 %

Les 3 colonnes correspondent respectivement :
 au Mot
 à sa Fréquence
 à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 9

Cas ou la Fréquence ≥ 28
 et
 le Rang Moyen $< 1,8$

criança	47	1,532
educar	40	1,525

Cas ou la Fréquence ≥ 28
 et
 le Rang Moyen $\geq 1,8$

brincar	50	1,900
cuidar	44	1,864

Cas ou la Fréquence < 28
 et
 le Rang Moyen $< 1,8$

amor	24	1,667
------	----	-------

Cas ou la Fréquence < 28
 et
 le Rang Moyen $\geq 1,8$

carinho	19	2,105
dedicação	11	2,182
ensinar	16	2,313