

# IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

---

**Laeda Bezerra Machado**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

**Idelia Manassés Barros Silva**

Faculdade Guararapes

**Resumo:** *Este artigo aborda as relações entre identidade profissional e representações sociais do ser professora de Educação Infantil. Adotamos os construtos teóricos representações sociais e identidade. Participaram da investigação 17 professoras de instituições municipais e privadas do Jaboatão dos Guararapes-PE. Como procedimentos, utilizamos narrativas escritas. A técnica de análise de conteúdo guion a organização e discussão do material recolhido. Os resultados confirmaram que a identidade profissional docente da professora de Educação Infantil é construída no processo formativo, prática profissional e articula-se aos sentimentos e representações sociais para com a profissão.*

**Palavras-chave:** *Professora. Educação Infantil. Identidade. Representações Sociais.*

## IDENTITY AND SOCIAL REPRESENTATIONS OF BEING AN EARLY EDUCATION TEACHER

**Abstract:** *This article discusses the relationship between professional identity and social representations of being an early education teacher. We adopt social representations and identity as our theoretical constructs. 17 teachers from municipal and private institutions in the city of Jaboatão dos Guararapes-PE participated in the research project. We used written narratives as procedures and the content analysis technique for the organization and discussion of the collected material. The results confirmed that the professional identity of early education teachers is built from their training process and professional practice, and it is associated with the social representations and feelings towards their profession.*

**Keywords:** *Teacher. Early Education. Identity. Social Representations.*

### *Introdução*

Os anos 1990 se destacaram por uma avançada discussão em torno dos conceitos da infância e sua educação. E, a despeito dos limites impostos até hoje, não se pode deixar de reconhecer as conquistas e avanços desta que passou a ser a primeira etapa da educação básica no Brasil. Na atualidade Educação, Infantil compreende o atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos<sup>1</sup>.

Como em muitos países subdesenvolvidos, o atendimento à infância no Brasil foi tardio; até bem pouco tempo não se garantia a educação de crianças pequenas. Por longa data, a não exigência por qualificação e a não garantia desse direito às crianças contribuíram para que a atividade em creches e pré-escolas fosse desenvolvida por mulheres, associada à imagem feminina, supervalorizando o cuidado e assistência como finalidades da instituição.

Conforme Kramer (2001), a ligação entre atributos femininos e magistério colaborou para a compreensão da pouca exigência de qualificação do docente de crianças. Cerisara (2007) reconhece a proximidade existente entre as práticas de maternagem,<sup>ii</sup> trabalho doméstico e exigências do trabalho com crianças como elementos que dificultam o estabelecimento de diferenças entre o profissional e não profissional na Educação Infantil. O debate entre pesquisadores da área contribuiu para a construção de novas diretrizes e vem dando maior visibilidade, profissionalização e buscando a valorização dos profissionais vinculados a esse segmento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9394/96 reforçou a indissociabilidade entre o cuidar e educar na Educação Infantil e admitiu como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nos últimos anos não se pode deixar de reconhecer os relativos avanços para com a Educação Infantil que, além de se tornar a primeira etapa da Educação Básica, assume como função primeira favorecer o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e bem-estar infantil. Assim, reiteramos que a LDB e outras conquistas legais colocaram para o poder público e sociedade o desafio de garantir um atendimento voltado à educação e desenvolvimento das crianças pequenas, capaz de conciliar de modo indissociável as funções de educar e cuidar.

O censo escolar da educação básica (2010) revelou que 57% dos professores que atuam na Educação Infantil possuem formação superior e 43% formação em nível médio. Podemos depreender que, embora o resumo técnico do censo (2010) explicita o quadro geral da formação dos professores de Educação Infantil, há no interior desses dados numéricos facetas bastante desiguais quando se considera a dimensão continental do Brasil, suas características regionais, relação capital/áreas metropolitanas/interior, campo/cidade, tipo de instituição (pública/privada/conveniada) que oferece essa educação. Essas variáveis, quando aplicadas aos números acima mostrados interferem negativamente no seu resultado.

Entendemos que, além da garantia legal da formação, o desafio maior da Educação Infantil tem sido o de construir um novo perfil de educador, mais identificado com as características e necessidades das crianças, como pontua Campos (1999) um profissional capaz enxergá-las em suas origens sociais, étnicas, diversidade e contínuas mudanças.

Frente às mudanças legais, teóricas e práticas no campo da Educação Infantil e todas as injunções delas decorrentes, este artigo, decorrente de uma pesquisa mais ampla, aborda as relações entre a identidade profissional e as representações sociais do ser professora dessa primeira fase da Educação Básica.

### *Representações Sociais e Identidade profissional docente*

As representações sociais são teorias do senso comum; por meio delas as realidades sociais são (re)interpretadas e (re)construídas. São estruturas cognitivas e afetivas de conhecimento decorrentes da relação entre o indivíduo e sociedade (JODELET, 2001).

Moscovici (1978) considera o senso comum como uma forma de conhecimento lógico e válido. Para o autor, esse saber possui uma organização própria, orienta a interpretação do mundo, amplia horizontes e justifica condutas. Para Abric (1998), a representação social é um guia para a ação; ela orienta as ações e relações sociais. Constitui um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas. As representações definem as identidades e salvagam as especificidades dos sujeitos e grupos.

A identidade diz respeito à visão que o indivíduo constrói de si próprio a partir do outro, a percepção daqueles outros significativos que com ele interagem. Resulta da articulação entre uma transação interna ao indivíduo e uma transação externa do indivíduo com os outros sujeitos e instituições sociais. Em outros termos, a identidade social configura-se no contexto de uma construção, passando por rupturas e reconstruções que acabam se prolongando por toda vida; constitui um processo de negociação interindividual e de uma articulação entre subjetividade e objetividade. Dubar (2007) considera a identidade como produto de sucessivas socializações do sujeito. Não seria dada no ato do nascimento, mas construída ao longo da vida no processo de interação com o coletivo.

Brzenzinski (2002) considera que a identidade construída envolve a dimensão pessoal (configurada pela história e experiência do sujeito) e a coletiva (que se processa no interior dos grupos e das categorias estruturantes da sociedade). Ambas as dimensões conferem ao indivíduo um papel e um status social. É na dimensão do coletivo que a identidade profissional se revela; ela resulta da confluência de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados, construída em espaços de formação ou de emprego. A identidade profissional docente, segundo Lopes (2001), é algo construído e evolui de uma identidade pessoal/social na direção da identidade profissional, no caso dos professores para uma identidade profissional docente.

As representações sociais da profissão, as tradições, a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que continuam significativas fazem parte da identidade profissional. Podemos dizer que a identidade docente é forjada no cotidiano com

base nos valores, maneira de situar-se no mundo, história de vida, angústias, saberes nas relações que se estabelecem com outros professores nas escolas, sindicatos e em outros grupos sociais (PIMENTA, 1996). Garcia, Hypólito e Vieira (2005) reafirmam a identidade docente como uma construção social marcada por diversos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si e das funções que assumem.

A partir de diferentes estudos com professores, Nóvoa (1995) diz que, nas últimas décadas, vive-se um mal-estar docente, gerado pelas transformações sociais, políticas e econômicas que estão ocorrendo de forma acelerada e que afetam o processo educativo. Conforme o autor, as mudanças do contexto social aumentaram as responsabilidades do professor que, além de transmitir o conhecimento cognitivo, precisa atuar como facilitador da aprendizagem, organizador dos trabalhos em grupo, preocupar-se com a integração social, educação sexual do aluno entre outras demandas. Nóvoa (1995) acrescenta que a sociedade vem deixando de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor e os professores, frente aos novos desígnios da docência, enfrentam a profissão de maneira desiludida, o que degrada cada vez mais sua imagem social e reafirma o mal estar.

A construção da identidade docente é um processo complexo tecido conforme as múltiplas e, por vezes, contraditórias situações de vida. Para essa construção contribuem múltiplos significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas nos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos, instituições sociais, campos científicos, legislação, experiências sindicais e outras que os sujeitos vivenciam.

Como já dissemos, as representações sociais fazem parte da identidade do sujeito, pois são formas de interpretação que as pessoas utilizam para entender o mundo, construções elaboradas mediante a atividade simbólica no processo de comunicação social. Estão presentes em todas as áreas do sistema social, são produtos e processos de experiências acumuladas, os quais constituem os sistemas cognitivos das pessoas, modos de explicar e interpretar a realidade. Em virtude de se reconhecer o caráter individual e social que envolve a identidade docente, bem como as mudanças propostas para a Educação Infantil nas duas últimas décadas, neste artigo discutimos como, na interface com as representações sociais, professoras de Educação constroem sua identidade docente.

### *Metodologia*

A investigação foi desenvolvida junto a 17 professoras que atuavam em instituições públicas e privadas de Educação Infantil do Município do Jaboatão dos Guararapes-PE. As docentes, após terem sido devidamente esclarecidas a respeito dos objetivos da investigação, concordaram em participar.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos as narrativas escritas. Narrativas são formas orais e/ou escritas de contar histórias. De acordo com Cunha (2005), ao fazer uso deste recurso, o pesquisador legitima o papel do ser humano como produtor de conhecimentos; toma-se o sujeito como um contador de histórias, cujos pensamentos, emoções, sentimentos e, sobretudo, experiências são fontes inesgotáveis de dados.

As narrativas têm se tornado um valioso instrumento de investigação por parte de pesquisadores interessados em compreender o processo de construção da identidade e da subjetividade (BORBA, 2001; MINDAL, 2003; NÓVOA, 1992).

Para recolha do material, pedimos às participantes que narrassem, por escrito e com o maior número de detalhes que conseguissem, como se tornaram professoras de Educação Infantil e como tem sido sua atuação e práticas que desenvolvem como professoras de pré-escolar ou creche. Os textos foram escritos pelas participantes em seus espaços privados e entregues à pesquisadora em data marcada. Participaram 17 professoras que atuavam em creches e pré-escola públicas e privadas. Do grupo participante, cinco atuavam como professoras de creche e doze atuavam em pré-escolas. Para preservação de sua identidade, as professoras receberam nomes fictícios. Elas estão devidamente caracterizadas no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1: Caracterização do grupo de Professoras participantes**

Professora	Tipo de instituição	Formação acadêmica	Modalidade de Educação Infantil em que atua	Idade	Tempo na docência
Ana Cláudia	Particular	Pedagogia	Pré-escola	46	20 anos
Brenda	Publica <sup>iii</sup>	Pedagogia (curs.)	Pré-escola	22	8 meses
Claudilene	Publica	Pós-grad. Espec.	Pré-escola	36	5 anos
Edilma	Publica	Pedagogia	Creche	47	2 anos
Evódia	Particular	Pedagogia	Pré-escola	35	8 anos
Fábia	Particular	Pedagogia	Creche	35	17 anos
Fernanda	Publica	Letras	Pré-escola	56	30 anos
Graça	Particular	Pedagogia (curs.)	Creche	35	3 anos
Isabela	Publica	Pedagogia (curs.)	Pré-escola	41	9 anos
Joana	Publica	Pedagogia	Creche	32	4 anos
Kênia	Particular	Pedagogia (curs.)	Creche	23	4 anos
Lení	Publica	Pós-grad. MS- (curs.)	Pré-escola	29	5 anos
Lúcia	Particular	Pós-grad. Espec.	Pré-escola	39	8 anos
Márcia	Particular	Pedagogia (curs.)	Pré-escola	25	3 anos
Maria	Publica	Pedagogia (curs.)	Creche	20	1 ano
Solange	Particular	Pedagogia	Pré-escola	40	19 anos
Vanessa	Publica	Pós-grad.Espec.- (curs.)	Pré-escola	30	5 anos

Fonte: Elaboração das autoras

### *O ser professora de educação infantil nas narrativas das docentes*

Nas leituras das narrativas, a profissão apareceu amalgamada à vida das docentes. Das 17 professoras, 14 delas iniciaram a narrativa falando da importância da profissão para suas vidas e apenas duas iniciaram o texto falando de si, ou seja, de como a vida as conduziu à profissão docente. No conjunto geral percebemos que as professoras deram destaques ao que narravam. Nos textos digitalizados, utilizaram como recurso o negrito para marcar trechos ou palavras; nos textos escritos à mão os destaques foram evidenciados, utilizando aspas ou letras maiúsculas.

A leitura exaustiva dessas produções nos levou a reiterar que as narrativas são instrumentos que possibilitam ao sujeito reconstruir sua trajetória profissional, dando-lhe significados. As narrativas estão marcadas por representações e dão indicativos da identidade dessas profissionais.

Elegemos a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1979), para organização e análise dos textos escritos, pois esta técnica possibilita uma articulação dialética dos dados empíricos com os fundamentos teóricos.

A exploração do conteúdo do material pelas docentes permitiu interpretar as relações entre identidade profissional e as representações sociais do ser professora de Educação Infantil a partir de três núcleos de sentido: (i) motivos para ser professora de Educação Infantil; (ii) trabalho docente com crianças pequenas; (iii) sentimentos para com a profissão de professora. Nos limites deste artigo, discutiremos esses dois últimos núcleos de sentido.

#### **❖ O trabalho docente com crianças pequenas**

Nas narrativas encontramos poucas referências das professoras em relação às práticas ou trabalho docente que desenvolvem com as crianças. Sobre esse trabalho, deram ênfase à responsabilidade assumida, aos desafios do dia a dia, modos de interação com as crianças, a exploração de conteúdos e o apelo à ludicidade. As professoras reconhecem que trabalhar com crianças de Educação Infantil demanda uma grande responsabilidade, devido às características do grupo e importância desse trabalho. Registraram:

No momento estou trabalhando com uma turminha do maternal, com 13 crianças na faixa etária de 1 ano e 2 meses a 1 ano e 9 meses, é uma grande responsabilidade... (Graça)<sup>iv</sup>.

Tenho orgulho de ser professora e a certeza de que não serei somente mais uma nesse universo de tantos, pois sei da importância e responsabilidade que levo comigo desde o dia da minha escolha (Evódia).

As professoras ressaltaram os desafios impostos ao desenvolvimento do trabalho docente. Esses desafios estão vinculados à baixa qualidade da oferta,

infraestrutura das instituições, condições socioeconômicas das crianças. Nas narrativas abaixo as professoras destacaram:

Hoje posso dizer que amo trabalhar com educação infantil, mas penso que tem muita coisa que precisa ser melhorada para uma melhor qualidade de ensino e de aprendizagem (Maria).

Hoje em dia o grande problema é poder seguir o planejamento, pois de repente não há aula, pois faltou água ou energia, ou vai haver capacitação, ou a mãe leva a criança para visitar alguém lá no interior, ou muda-se para outro espaço, [...] (Fernanda).

Para Campos (2009), as condições gerais de infraestrutura, os equipamentos e material didático constituem indicadores importantes quando se trata de Educação Infantil. Segundo a autora, condições materiais e estímulos adequados e relações de parceria entre famílias e instituição impõem-se como necessários a essa etapa da educação.

Nas narrativas das docentes, as dificuldades e ausências enfrentadas no dia a dia são situações que prejudicam o desenvolvimento do trabalho pedagógico. No entanto, para uma das participantes, as dificuldades e desafios não constituem impedimentos para o desenvolvimento do seu trabalho. Relatou:

Pra mim não importa as condições que são oferecidas para se trabalhar se você for dinâmica você consegue realizar bem sua tarefa e desenvolver um bom trabalho (Lúcia).

Percebemos no depoimento acima uma indicação de que as limitações gerais do trabalho docente se tornam irrelevantes quando há dinamismo por parte do professor. Entendemos que a afirmação remete a um discurso ideológico que tenta responsabilizar unicamente o professor em detrimento de tantos outros fatores que estão envolvidos no exercício da docência.

As narrativas revelaram, também, que visão compensatória de Educação Infantil, ainda permanece viva nas representações de Educação Infantil de algumas profissionais. A professora Joana, por exemplo, afirmou: “as crianças da rede pública precisam mesmo é de mais carinho e atenção por serem menos favorecidas”. A perspectiva compensatória concebe a Educação Infantil como uma ação para suprimento das deficiências e carências das crianças, especialmente as menos favorecidas. Segundo Kramer (2011, p. 110) “o problema é identificado na criança ou na família, nunca na sociedade, muito menos na sua divisão em classes sociais”. Como diz a autora, os programas compensatórios instituídos no Brasil foram importados de outros países com realidades bem diferentes da nossa. Essas iniciativas estavam fundamentadas na abordagem da privação cultural que “reforça a discriminação das crianças e dos meios sociais, cujos padrões culturais não correspondem aos das classes dominantes”. (KRAMER, 2011, p. 110)

Duas professoras fizeram menção ao momento inicial do exercício da docência na Educação Infantil e suas dificuldades. Para Brenda, o início do exercício

da profissão foi marcado por impacto, ansiedade e nervosismo. Segundo ela, as dificuldades se tornaram maiores devido às informações prévias fornecidas pelas colegas sobre os alunos com os quais iriam trabalhar. Eis o que ela registrou:

[...] Os comentários que chegaram a mim, foram: “estais ferrada”, “essa turma é a pior de todas”, “eita é teu primeiro trabalho em sala de aula, e pegasse a pior turma”. Confesso que me apavorei, de certa forma fui “vetando” meu sonho, e o nervosismo foi me consumindo cada dia antes das aulas começarem (Brenda).

Em contraposição à Brenda, a professora Leni se reporta ao seu ingresso na carreira destacando o apoio de uma amiga professora que lhe ajudou nesse período. Recorda:

[...] uma colega de curso, professora há mais tempo que eu, [...] contribuiu [...] discutíamos, trocávamos ideias e buscávamos tudo o que estava ao nosso alcance na solução dos nossos problemas. Essa colega [...] me ajudou bastante, pois eu estava iniciando na rede pública e estava totalmente desmotivada frente as inúmeras dificuldades (Leni).

Sobre as dificuldades enfrentadas no início da carreira, Esteves & Rodrigues (1995) afirmaram que, ao se depararem com a realidade escolar, os professores sofrem o que denominam de ‘choque de realidade’, as dificuldades e desafios da profissão. Segundo os autores, se esse choque não for bem gerido pelo professor, com apoio de outros profissionais mais experientes, pode desestabilizar o profissional.

O estágio inicial da docência é uma fase destacada por Tardif (2002 p. 82) Segundo o referido autor, “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e os cinco primeiros anos de trabalho”. O momento inicial constitui um processo de aquisição do domínio do trabalho e de conhecimento de si mesmo. Refere-se à socialização profissional dos professores com um processo em que vão se modelando as identidades pessoal e profissional; considera que, com o tempo e experiência prática, aprende-se a profissão, ou seja, aprende-se um ofício trabalhando nele. O autor considera o tempo profissional como um dado subjetivo que contribui para modelar a identidade do trabalhador. É a partir de certo tempo da carreira, de vida profissional, que o *Eu pessoal* pouco a pouco vai transformando-se em um eu profissional (TARDIF, 2002).

A identidade profissional é construída, de acordo com Pimenta (1996), nas relações que se estabelecem com outros professores nas escolas, sindicatos e em outros grupos sociais. Percebemos, então, certa coerência entre o depoimento da professora Leni e o que considera a referida autora. No exemplo acima, a relação estabelecida com a amiga professora foi um elemento que contribuiu para a construção da identidade profissional.

Na narrativa da professora Brenda, que é estudante de Pedagogia, ficou evidenciado o valor do processo formativo que vivencia no curso. Conforme seu relato, o estar em sala de aula, exercendo o papel de professora, embora gere tensão,

constitui ao mesmo tempo uma rica oportunidade de colocar em prática o que aprende no curso. Narrou:

[...] existem momentos tensos com eles, mas, creio que em qualquer que seja a turma esses momentos se farão presente. E estar na sala de aula está sendo uma experiência única e creio que inesquecível, muito bom poder estar em uma sala de aula, transmitindo e adquirindo conhecimento e colocar em prática o que aprendo na faculdade também é muito proveitoso (Brenda).

Face ao narrado por Brenda, inferimos que a formação tem contribuído para respaldar a prática de professores. Assim, recuperamos o que apontou Bonetti (2006) sobre a especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito das propostas de formação. Para a autora, é importante haver estudos que apontem a especificidade do trabalho desses profissionais. Desta forma, consideramos importante o investimento na formação inicial e continuada de professores que trabalham com esse segmento. A relevância da formação acadêmica para atuar na Educação Infantil é reconhecida por vários estudiosos da área, como Silva, 2001; Cerisara, 2002; Kishimoto, 2011; Kramer, 2011.

Ao se reportarem a seu papel como docentes na mediação e estímulo ao desenvolvimento da criança, as professoras referiram-se às perspectivas construtivista e sócio construtivista do desenvolvimento. Fizeram menção a conceitos comuns a essas abordagens como diversidade, mediação, situações de desequilíbrio. Relataram:

Hoje acredito numa linha sócio construtivista onde sou apenas uma mediadora. [...] Trabalho em uma escola que acredita nesta linha e dá liberdade para os profissionais atuarem. Colocar em prática não foi fácil pois, precisava acreditar e saber fazer. Pesquisei, estudei e só tenho resultados positivos até os dias de hoje (Ana Cláudia).

[...] essa fase é muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança [...] para lecionar é importante conhecer todos os teóricos que falam sobre as etapas do desenvolvimento infantil [...] (Isabela)

Segundo as professoras, para que a criança se desenvolva é necessário que haja interação e troca com o outro, pois desta forma ela estabelece vínculos, cria regras e saberes. Para isso, utiliza-se de vários recursos, como a imitação, o 'faz de conta', a oposição, as diferentes formas de linguagens e outros. As professoras revelaram certa apropriação desses conhecimentos. Assim, percebemos que a formação, sobretudo a inicial, tem oferecido esse suporte para a construção da identidade profissional docente dessa primeira etapa da educação básica. De maneira geral, a formação acadêmica apareceu como eixo dessa identidade.

Em virtude de circular uma representação do ser professora de Educação Infantil como algo simples e fácil que não demanda ou exige preparação, na prática essa representação acaba por comprometer um trabalho de qualidade nessa etapa da Educação Básica. O trecho da narrativa da professora abaixo traz essa reflexão:

[...] quando iniciei na Prefeitura alguém disse: “deve ser muito bom ser professora dos pirrainhas! [...]Quanta ingenuidade [...] Talvez, ela não recorde os processos de aprendizagem pelos quais teve que passar... Será que pegar um lápis foi fácil? Esperar minha vez foi fácil... (Leni)

Sabemos que essa representação do ser professora de crianças como algo fácil e simples, não é fácil de ser modificada ou desfeita. Sua origem remonta ao processo histórico de implantação da Educação Infantil no nosso país. Por lidar com crianças muito pequenas, acaba por não ser considerada uma atividade que demanda uma preparação para exercê-la com qualidade. Contudo, reconhecemos com Assis (2009) o lugar da formação e da necessidade de um trabalho intencional educativo e planejado com base nas necessidades da criança. O debate em torno da qualidade nessa etapa educação centra-se numa concepção aberta, que valoriza a brincadeira, uma variedade de experiências infantis e atividades de cuidado integradas às educativas. Sobre a sistematização do trabalho na Educação Infantil, a professora Fernanda destacou em sua narrativa a importância do planejamento para as práticas:

Início o meu planejamento tendo em vista que quero alcançar junto com meus educandos, daí busco conteúdos cujas as atividades possam ser significativas para eles ... Minhas aulas são criativas, dinâmicas consigo envolver meus alunos. Em várias ocasiões fui questionada por pais cujos filhos dizem que só “brincaram” na aula e tive a oportunidade de mostrar convidando-os a entrar na sala e participar da brincadeira, com a ajuda das crianças. Daí em diante passei a ter o apoio a “brincadeira” (Fernanda).

Entendemos que a intervenção planejada da professora Educação Infantil é fundamental. Contudo, é preciso evitar que essa intervenção seja o diretivismo de uma educadora autoritária diante de crianças passivas. Identificada com a perspectiva pedagógica, trata-se de uma prática intencional, que articula de modo interdependente as ações de cuidar/ educar e reconhece as crianças como sujeitos ativos dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Percebemos que a professora Fernanda compreende, além da importância do planejamento, o lugar do brincar na Educação Infantil, uma atividade a ser privilegiada quando se pensa no trabalho educativo com essas crianças. Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira é importante e traz ganhos para o desenvolvimento da criança nos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor. Assim, compreendemos que, ao desenvolver uma prática que valoriza brincadeira, a referida professora procura favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao se referirem ao ser professora de Educação Infantil, as docentes Ana Cláudia e Leni problematizam a respeito do que consideram ser básico nessa ação. Eis o que elas declararam:

Saber ser uma professora de educação infantil, não é fácil devido a esse “self-service” de linhas pedagógicas. Fazer as pessoas (pais) entender que

a base da educação infantil é a oralidade, ludicidade e afetividade e não “a”, “e”, “i”, “o”, “u” e o “1”, “2”, “3”... É complicado para o contexto social em que vivemos (Ana Cláudia).

Sei que enquanto professora de educação infantil eu devo ter a sensibilidade apurada, a criatividade em exercício, a paciência, o conhecimento e a curiosidade nata de criança, essa têm sido as funções que tento assumir enquanto professora da educação infantil (Leni).

Os trechos das narrativas de Ana Cláudia e Leni demonstram uma compreensão de criança que precisa viver plenamente a infância e de ações pedagógicas que compreendam as demandas dessa faixa etária.

### ❖ Sentimentos para com a profissão de professora de Educação Infantil

Em virtude de elementos subjetivos integrarem a identidade do sujeito destacamos os **“sentimentos para com a profissão de professora de Educação Infantil”**. No tocante a esses sentimentos as participantes apontaram que o trabalho docente com crianças desencadeia sentimentos diversos. Destacaram a sensação de preenchimento e realização profissional; encantamento e amor para com a profissão; o gostar de crianças e do trabalho desenvolvido com elas; responsabilidade e seriedade com a docência. Por outro lado, fazem referências aos sentimentos de desvalorização e falta de reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem. As professoras Fábila e Edilma, por exemplo, referiram-se ao magistério como uma profissão que deveria ser mais valorizada, sobretudo no âmbito financeiro.

Sentimentos de realização profissional, encantamento, paixão e amor pelo trabalho na Educação Infantil e com crianças pequenas foram expressos nas narrativas das professoras da seguinte forma:

[...] me sinto realizada, sempre digo, quem me conhece fora da sala de aula não imagina como sou com meus pequenos, é isso aí (Solange).

Hoje sou muito feliz e realizada na profissão que escolhi [...] cada dia que passa fico mais encantada com tudo, e não quero sair desta turma nem tão cedo, pois eles com o jeito deles conquistam o meu coração (Kênia).

[...] Fiquei encantada em ver e poder acompanhar as etapas do desenvolvimento de cada criança... Hoje posso dizer que amo trabalhar com Educação Infantil (Maria).

[...] eu gosto mesmo é de trabalhar com educação infantil. [...] eu amo de paixão, pois a pureza das crianças me encanta (Edilma).

Destacamos a ênfase “no gostar de criança e do que faz” como sentimentos comuns nas narrativas. Esse ‘gostar’ parece vincular-se a uma dimensão emocional que permite às professoras tomarem atitudes como entender o que a criança sente, o seu comportamento e possíveis dificuldades de aprendizagem. Reconhecem no trabalho que desenvolvem com as crianças uma dimensão afetiva (amor, paixão,

encanto) que dá sustentação a esse trabalho. O amor também foi identificado como elemento da representação dos professores na pesquisa de Monteiro (2007); neste estudo, o amor aparece como sentimento comum às professoras de creche e pré-escola.

Para as professoras, o amor pelas crianças constitui um elemento importante para quem trabalha com crianças dessa faixa etária. No entanto, o amor não assume uma conotação romântica, mas vincula-se à dedicação ao trabalho docente assumido numa dimensão afetiva, própria e necessária ao ser professora de crianças pequenas. Um amor dedicado que sugere disponibilidade dessas docentes para lidar com as necessidades, interesses e capacidades desse grupo.

O que é narrado pelas docentes encontra respaldo em Kramer (2009), ao considerar a importância dos profissionais estabelecerem relação afetiva com as crianças. Nessa perspectiva, constitui certa condição da professora de educação infantil, elemento que dá identidade profissional às professoras que trabalham com esse segmento.

O sentimento de desvalorização da docência, mesmo presente nas narrativas foi demonstrado com menor intensidade pelas professoras. Desses sentimentos destacaram a falta de valorização e os baixos salários. Um delas escreveu:

[...] Espero um dia que nossa profissão seja mais valorizada. Passei alfabetizando nos dois horários (manhã e tarde), durante seis anos, apesar da exploração do salário baixo, porque eu só ganhava um salário mínimo pelos dois horários [...] (Edilma).

Como afirma Bonnetti (2005), o reconhecimento e valorização de uma profissão implicam remuneração, carga horária de trabalho condizente com a qualificação, titulação, plano de carreira e garantia dos demais direitos trabalhistas. Nesse debate e luta, desde o final dos anos 1980 envolveram-se estudiosos da área da Educação Infantil e de outros níveis, ligados ou não a instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores e alguns representantes do Estado. A luta pela valorização dos educadores como profissionais da educação deu-se em um contexto amplo que reivindicava mudanças estruturais do sistema educacional. Apesar de alguns avanços alcançados, diversos desafios e dilemas como a desvalorização docente ainda se fazem presentes.

Ao estudar as representações sociais de professores de anos iniciais da profissão docente, Machado e Santos (2011) mostram que a desvalorização aparece aliada à falta de respeito, reconhecimento social, desprestígio profissional, baixos salários e à necessidade de mobilização e luta em defesa de melhorias para os profissionais docentes. Nessa mesma direção, Alves (2006), ao tomar como objeto de estudo a docência na Educação Infantil para apreender significados e sentidos mediadores da identidade profissional, apontou em seus achados a necessidade de superação da desvalorização profissional socialmente imposta.

Mesmo se reconhecendo como desvalorizadas, as professoras afirmam desenvolver sua atividade docente sem abrir mão da responsabilidade e competência, sobretudo, por reconhecerem a importância dessa fase na vida da criança. Identificamos nas narrativas referências indiretas ou diretas à profissionalidade docente na Educação Infantil.

Convém dizer que, no Brasil, a emergência do termo profissionalidade ganhou maior visibilidade a partir dos anos 2000. Lüdke & Boing (2004, p.1173) creditam a introdução dessa categoria profissionalidade no Brasil à corrente francesa (BOURDONCLE, COURTOIS entre outros). Esses autores admitem que, dadas as “instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais”, o termo está relacionado à evolução da ideia de qualificação. Para os autores, a noção de profissionalidade diz respeito à natureza mais ou menos elevada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional.

Em estudo sobre as licenciaturas, D’Ávila (2010) refere-se à profissionalidade como competências (habilidades, atitudes e saberes) desenvolvidas ao longo do processo de profissionalização do docente. Brzezinsk (2002) pondera que a profissionalidade constitui o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidades das quais dispõe o professor para o desempenho de suas atividades e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico.

Neste artigo associamos à profissionalidade as menções das professoras às competências a serem adquiridas/construídas no processo formativo para o exercício profissional da docência. Segundo elas, para o desenvolvimento de um trabalho na Educação Infantil, que contemple as especificidades das crianças dessa faixa etária há necessidade de uma formação que subsidie o trabalho docente no dia a dia. Essa preocupação é sinalizada nos trechos das narrativas abaixo:

Hoje atuo nas turmas de Educação Infantil e invisto sempre que possível, em curso que possam me dar suporte para poder atuar de uma melhor maneira com esse tipo de público (Claudilene).

[...] Não posso parar no tempo porque sou professora de crianças. Busco sempre e sei da necessidade da formação continuada (Evódia).

A preocupação com a formação, as referências ao estágio curricular como espaço de aprendizagem profissional e a busca dessas professoras por formação continuada podem ser entendidas na perspectiva da profissionalidade, conceito complexo que, conforme pontua Sacristan (1991), relaciona-se ao “[...] específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 65).

Inferimos que a identidade dessas professoras não está restrita ou centrada numa visão romântica da profissão, do cuidar e amar a criança pequena. Em alguns momentos e de forma discreta, há elementos que evidenciam profissionalidade nesse campo de atuação. Assim, pudemos dizer que a identidade profissional docente da

professora de Educação Infantil constrói-se nos espaços de formação inicial e continuada e na própria prática docente, arenas de lutas e conflitos no interior da sociedade.

Reconhecemos que os aspectos relacionados à dimensão afetiva estão amalgamados ao ser professora de Educação Infantil, principalmente, devido às especificidades dessa faixa etária, elemento que, também, envolve essa identidade. Nos estudos sobre Educação Infantil, a imagem dessa professora aparece sempre associada a alguém docile, que gosta de criança, uma visão estereotipada que, ao longo dos anos, vem sendo evidenciada na sociedade.

Cumpramos assinalar que o modo como a Educação Infantil surgiu e foi sendo oferecida no país contribuiu para que o sentimento de desvalorização, anunciado nas narrativas das participantes, também aparecesse na interface com os demais elementos compondo à sua identidade. Conforme Dubar (1997), a noção de identidade não está dissociada do coletivo. Na realidade, a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo. À profissionalidade dessas docentes estariam agregados sentimentos de desvalorização e afetividade como componentes efetivos de sua identidade.

Segundo Jodelet (2001), as representações compartilhadas constroem uma visão consensual da realidade, proporcionando trocas e ações cotidianas. Desse modo, partilhar uma representação é afirmar um vínculo social e uma identidade. Os sentimentos compartilhados pelas professoras, as razões que as levaram ao exercício da docência e as práticas que desenvolvem junto às crianças dão uma identidade grupal as professoras de Educação Infantil do Jaboatão dos Guararapes. Elas construíram uma representação social da profissão vinculada à profissionalidade.

Abrie (1998) destaca a função identitária das representações sociais. Ela dá ênfase às características do próprio grupo e garante que seus membros compartilhem significados semelhantes dos objetos e eventos, conferindo-lhe o sentimento de pertença social. Isto ficou evidenciado nas narrativas das docentes que nos referimos neste artigo.

### *Considerações Finais*

Através das narrativas, identificamos professoras em diferentes estágios da profissão, ou seja, desde as iniciantes até aquelas em final de carreira. Profissionais que, embora reconhecessem a desvalorização e desprestígio do professor na sociedade, revelaram-se envolvidas e compromissadas com o trabalho e cientes de que as crianças pequenas são capazes de se desenvolver e aprender. O amor e a dedicação foram valorizados e reconhecidos, porém não se vincularam à perspectiva romântica, de abnegação. Também não demonstraram concordar apenas com o simples acesso das crianças às instituições para ter supridas as necessidades primárias

de alimentação, segurança e afeto. Nas narrativas foram expressas a necessidade de compromisso, responsabilidade e preocupação dessas professoras com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Assim, podemos afirmar que, a despeito das dificuldades, essas professoras têm uma imagem profissionalizada de si e procuram assumir o trabalho docente com compromisso, responsabilidade, amor e dedicação às crianças e à profissão que assumiram.

Conforme destaca Dubar (1997), os contextos em que o indivíduo está inserido são eixos centrais dos processos de construção da identidade. Em relação ao como construíram sua identidade profissional, as narrativas revelaram que foi particularmente o espaço formativo, a formação inicial (especialmente o estágio curricular), os elementos que mais contribuíram para essa construção. À formação inicial foram aliadas a formação continuada e as próprias práticas. Desse modo podemos inferir, a partir de Tardif & Faucher (2010), que há um indício de profissionalização, pois reconhecemos a transformação de pessoas em profissionais que buscam habilitar-se para assumir a função de professoras. A pesquisa contribuiu para desmistificar a ideia de que qualquer um pode ser professor de crianças pequenas. As professoras, de maneira geral, defenderam a preparação para o exercício profissional, inclusive buscando por si mesmas alternativas de aprendizagem e ampliação de conhecimentos.

As narrativas escritas pelas professoras trouxeram elementos que confirmaram a representação social reforçando seu caráter identitário. Conforme Abric (1998), as representações sociais possuem quatro funções e elas desempenham importante papel fundamental nas relações e práticas sociais. Destacamos aqui a função identitária, ou seja, através das representações, os grupos elaboram suas identidades sociais e definem, assim, suas especificidades, peculiaridades. Constatamos que a identidade profissional docente da professora de Educação Infantil é construída, predominantemente, nos espaços de formação inicial e continuada e na própria prática docente, espaço 'de lutas e conflitos' ao longo dos anos dentro da nossa sociedade.

Reiteramos que a identidade profissional do ser professora de Educação Infantil está associada à profissionalização. As professoras revelaram que as competências e habilidades das quais lançam mão para exercerem a função de docentes de crianças, em creche e pré-escolas, não são decorrentes da 'natureza' feminina, mas são construídas no processo formativo e no próprio exercício profissional.

Podemos admitir que a perspectiva assistencialista de Educação Infantil vem sendo gradativamente superada por esse grupo profissional. As expectativas e valorização da própria formação são indicativos de que caminhamos no sentido de uma Educação Infantil de caráter pedagógico. No entanto, convém ressaltar que a qualidade da atuação profissional envolve questões relativas a aperfeiçoamento profissional, melhores condições de trabalho e salário, valorização pessoal e

profissional e elementos ainda pouco considerados quando se trata da profissão docente no Brasil.

### Referências

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

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

ASSIS, Mauriane Sirlene Silva de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, Mauristela (Org.) *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas SP: Editora Alínea, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BORBA, Amandia Maria. A Metodologia pertinente ao estudo da identidade de professores na prática da avaliação escolar. *Contrapontos*. Itajaí, v.1, n.1. p.39-61, 2001

BONETTI, Nilva. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade. In: Reunião Anual da ANPed, 29, 2006, Caxambu, MG, *Anais eletrônicos...* Caxambu-MG: ANPED, 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acessado em 06 de outubro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/SEAB. *Divisão dos profissionais por etapa de ensino*. Brasília, DF, 2010.

BRZEZINSKI, Íria. (Org.) Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. In:\_\_\_\_. *Profissão professor: Identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta W; PAHIN, Regina; ROSEMBERG, F. Profissionais de creche. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, p. 11-19, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil frente a seus desafios. Fundação Carlos Chagas. *Difusão de Ideias*, maio/2009 p. 1-14

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

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2ª.ed. Araraquara, SP: JM editora, 2005.

D'ÁVILA, Cristina. *A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura*. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e

Pós-Graduação em Educação (ANPed). GT 04, Caxambu/MG, 2010. <www.anped.org.br>

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

ESTEVES, M. RODRIGUES, A. A formação de professores: especificidades e problemas. In: \_\_\_\_\_. *Análise de necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto, 1995, p.39-42.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPOLYTO, Alvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, jan/abr.2005.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. IN: MACHADO, Maria Lúcia de A (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. *Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões*. In: KRAMER, Sônia (Coord.). Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. p. 89-104. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ)

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

LOPES, Amélia. *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação*. A Construção de Identidades Profissionais Docentes. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional 2001.

LUDKE, Menga.; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set/dez, 2004.

MACHADO, Laêda Bezerra; SANTOS, Patrícia Irene. Profissão docente: representações sociais de professoras de Educação Básica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, , jan./abr. 2011. p. 45-60

MINDAL, Clara. O Memorial como instrumento pedagógico na formação de professores. *Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC-SP, n.16, p.25-34, 2003.

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

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

NÓVOA, António et al. *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. 2.ed. Porto/Portugal: Editora Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org). *Vidas de professores*. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

TARDIF, Maurice; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editor, 2010.

---

**Notas:**

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

<sup>ii</sup> Maternagem entendida por Cerisara (2007) como atitude dos adultos para com as crianças que priorizam o afeto e os cuidados, considerados culturalmente como atribuição inerente à mulher.

<sup>iii</sup> Quando indicamos instituição pública informamos que estamos nos referindo a instituições municipais.

<sup>iv</sup> Transcrevemos para este artigo fragmentos de texto do modo como for escritos pelas professoras em suas narrativas.

<sup>v</sup> “Pirrainha” é um termo utilizado comumente pelas pessoas em Recife para fazerem referência a crianças pequenas.

**Sobre as autoras:**

**Laeda Bezerra Machado** é Doutora em Educação, professora Associado, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional e Programa de Pós-Graduação em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. Bolsista em produtividade de Pesquisa do CNPq.

**Idelia Manassés Barros Silva** é Mestre em Educação pela UFPE. Professora da Faculdade Guararapes.

Recebido em: 20/10/2016  
Aceito para publicação em: 20/9/2017