

# As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições

*Lenira Haddad*<sup>1\*</sup>

*Maria Helena Cordeiro*<sup>\*\*</sup>

*Grégory Lo Monaco*<sup>\*\*\*</sup>

## Resumo

Este artigo aborda o profissionalismo em educação infantil, a partir de dois tipos de análise acerca das tarefas do(a) professor(a) de educação infantil, em contextos de creche e de pré-escola. Participaram da pesquisa 194 estudantes de Pedagogia da UFAL, que deviam assinalar, em uma lista de 24 itens, todos os que se aplicam como tarefas do(a) professor(a) nos referidos contextos. Foram efetuadas a análise prototípica, com base na frequência com que cada item foi escolhido pelo conjunto de respondentes e a análise fatorial de correspondências (AFC), buscando distinguir as ancoragens sociais que orientaram as escolhas. Diferenças significativas foram encontradas em ambas análises, considerando os dois distintos contextos.

**Palavras-chave:** creche, pré-escola, professor de educação infantil, representações sociais

---

<sup>1</sup> Agradecemos ao CNPq a bolsa de pós-doutorado na Universidade de Provence, França no período de janeiro a dezembro de 2011.

\* Universidade Federal de Alagoas.

\*\* Universidade Federal da Fronteira Sul.

\*\*\* Universidade de Provence.

# The Tasks of Early Childhood Education Teacher in Contexts of Creche and Preschool: Searching For Tensions and Oppositions

## Abstract

This article addresses the issue of professionalism in early childhood education, from the analysis of two questions that focus on the tasks of early childhood education teacher. The participants were 194 students of Federal University of Alagoas who should mark, within a list of 24 items, all tasks that apply to the ECE teacher in these contexts. Two types of analysis were performed: a prototypical, based on the frequency with which each item was chosen by the group of respondents and the factorial analysis of correspondences, seeking to distinguish the social anchors that guided the choices. Significant differences were found in the two contexts in both analyzes.

**Keywords:** day care center; preschool; early childhood education teacher; social representation.

## Las tareas del maestro de educación infantil temprana en contextos de guardería y escuela: tratar de entender tensiones y oposiciones

## Resumen

En este artículo se aborda la cuestión del profesionalismo en la educación infantil, a partir del análisis de dos preguntas que se centran en las tareas del maestro(a) de educación preescolar en las guarderías y parvulario. Los participantes fueron 194 estudiantes de Pedagogía de la UFAL que deberían señalar, en una lista de 24 artículos, todas las tareas que se aplican al maestro(a) en estos contextos. Dos tipos de análisis se llevaron a cabo: un prototípico, basado en la frecuencia con la que cada ítem fue elegido por el grupo de entrevistados y el análisis factorial de correspondencias (AFC), tratando de distinguir los anclajes sociales que guiaron las decisiones. Se encontraron diferencias significativas en los dos contextos en ambos análisis.

**Palabras clave:** guarderías; parvulario; maestra de educación preescolar; las representaciones sociales.

## 1. Introdução

O profissionalismo em educação infantil é um tema que tem ocupado lugar no debate nacional e internacional, sendo objeto de interesse tanto de organismos públicos como de pesquisadores da área. É cada vez mais reconhecido que a qualidade nos programas de educação infantil depende de profissionais competentes no trabalho com crianças, famílias e comunidades. No entanto, o que significa competência e os caminhos para alcançá-la são pontos de controvérsia. A ausência de consenso, associada à falta de claras referências de perfil profissional e de uma trilha comum a seguir na construção dessa profissionalidade, deve-se tanto a fatores externos, relacionados com a origem e o desenvolvimento das instituições de cuidado e educação da criança pequena, quanto a fatores inerentes às atividades voltadas à infância.

A dupla trajetória das creches e pré-escolas, ao sedimentar modelos distintos de políticas e práticas (HADDAD, 2002, 2006, 2007), acabou por gerar identidades profissionais também distintas em atuação no mesmo campo profissional. Ademais, as atividades do magistério infantil, muitas vezes associadas ao “papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres” (KRAMER, 2002, p. 125) não colaboram para valorizar e qualificar a profissão. A combinação entre esses dois fatores resulta na ausência de reconhecimento para uma profissão que atua em um campo específico e vem construindo uma cultura própria.

Essa estreita associação entre os fatores exógenos e endógenos impõe que a identidade do profissional da educação infantil não possa ser tratada de forma dissociada da identidade do campo profissional. Falta clareza quanto às referências para a educação infantil como campo profissional que dialoga com as questões da infância, da família e da mulher e se distingue de outras etapas da educação básica. Consequentemente, surgem dificuldades para a constituição de um novo grupo profissional, definido pelas relações estabelecidas com os outros da instituição (criança, profissionais, pais, comunidade) e não a partir das disciplinas que ministra.

A dificuldade de consolidação de uma cultura própria e específica da profissão, principalmente quando se trata de crianças muito pequenas (ONGARI e MOLINA, 2003), gera

associações com outros perfis mais familiares, muitas vezes oscilando entre aquele que, simplesmente, reproduz o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil e o que se associa ao modelo de professor de outros níveis de ensino (cf. KRAMER, 2002, p. 125).

A ausência de uma identidade própria dos profissionais da educação infantil, apontada em vários estudos clássicos (HADDAD, 1987/2002; CERISARA, 1996/2002; SILVA, 2001), reflete uma tensão ainda não superada entre as esferas pública e privada, que sempre circunscreveu os sistemas de cuidado de crianças pequenas em creches e pré-escolas. Para Cerizara (1996, 2000), o caráter ambíguo da profissão se dá tanto pela atividade que a constitui quanto pelo responsável por realizá-la, alternando-se entre o domínio doméstico da educação (casa-mãe) e o domínio público da educação formal (escola-professora). Enquanto as atividades da creche guardam estreitas semelhanças com o trabalho doméstico e têm a criança como sujeito, a pré-escola define sua função pela pedagogia escolar e tem o aluno como sujeito.

Assim, a ambiguidade da profissão se revela entre a função materna e a função docente (cf. CERISARA, 2002, p. 25). Essa situação é reforçada também pela desvalorização das ocupações diretamente associadas ao universo feminino em contraposição ao que se convencionou chamar de universo masculino de trabalho, geralmente identificado com o espaço público, em que as relações de impessoalidade predominam. Segundo Carvalho (1999), a própria produção acadêmica, especialmente dos anos 1980, colaborou para acentuar a visão negativa que opõe de forma excludente a competência profissional ao modelo feminino de prática docente. Essa tensão entre impessoalidade e envolvimento emocional impede, por exemplo, de se considerar o afeto, o carinho e o amor como qualidades da profissão e não como falta de profissionalismo.

Outra tensão decorrente da dicotomia entre a esfera privada e a pública opõe as práticas de cuidados às práticas escolares. As primeiras, por envolverem atividades que requerem contatos corporais e trocas emocionais constantes com as crianças, estariam mais próximas do espaço doméstico; portanto, consideradas

menos profissionais. As últimas, por sua proximidade ao caráter formal da escola e, portanto, do espaço público, teriam maior legitimidade profissional.

Embora muitos avanços tenham sido registrados quanto ao reconhecimento legal do campo profissional e da profissão – que situam a educação infantil como primeira etapa da educação básica e definem o profissional como professor com formação específica – acreditamos que, no senso comum, essa polarização prevalece.

Esse controverso cenário que abriga os múltiplos sentidos associados ao profissional da educação infantil legitima uma abordagem psicossocial. No âmbito dos estudos das representações sociais (MOSCOVICI, 1961/1976; ABRIC, 2003), busca-se identificar e compreender como os indivíduos e os grupos percebem e interagem com seu ambiente. Esta abordagem oferece um quadro analítico para estudar o senso comum, um pensamento no qual o social tem papel primordial, pois guia nossos julgamentos e nossas condutas. O estudo das representações sociais nos permite mostrar como a elaboração de representações a propósito de certo objeto e sua emergência como “questão social” reflete as tensões sociais próprias do objeto em análise, neste caso, o profissional da educação infantil.

Este artigo apresenta os resultados da primeira etapa de um estudo longitudinal que investiga as representações sociais de ingressantes do curso de Pedagogia sobre o trabalho do professor de educação infantil, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (HADDAD e CORDEIRO, 2009). Não se pretende aqui abordar as complexas dimensões do profissionalismo em educação infantil, que circundam o debate internacional<sup>2</sup>, tampouco discorrer sobre as tarefas e competências do professor. O que se almeja neste recorte da pesquisa é compreender como as referências profissionais associadas às tarefas do professor em contextos distintos, de creche e de pré-escola, refletem as tensões acima referidas. Além disso, busca-se investigar, com recurso da análise fatorial de correspondências (DESCHAMPS,

---

<sup>2</sup> A esse respeito, ver Cameron e Moss, 2007; Dalli e Urban, 2008; Peeters, 2008; Oberhuemen et al., 2010; Müller et al., 2011.

2003; DOISE et al., 1992; LO MONACO e GUIMELLI, 2008; LO MONACO et al, no prelo) se diferentes filiações sociais, econômicas e culturais explicam possíveis oposições na adoção dessas referências.

## 2. Encaminhamentos metodológicos

Abordaremos essas tensões a partir da análise de um tópico de um amplo questionário que abarca diferentes facetas da profissionalização de professores de educação infantil. Participaram deste estudo 194 estudantes que ingressaram no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas, nos anos 2008 e 2009.

As questões analisadas tratam das tarefas do profissional que se ocupa das crianças nas instituições de educação infantil. Mediante uma lista de 24 itens, os sujeitos foram solicitados a marcar todos aqueles que se aplicam como tarefas do(a) professor(a) em contexto de creche (questão 23) e em contexto de pré-escola (questão 24). O mesmo conjunto de itens foi destinado para os dois tipos de instituições, com fins de identificar que referências profissionais orientam a indicação de tarefas como sendo ou não pertinentes a cada um dos dois contextos.

As tarefas foram agrupadas em conjuntos de atividades, buscando-se contemplar algumas das tensões apresentadas acima:

- atividades que envolvem cuidados físicos: segurança, higiene e saúde da criança (*alimentar, trocar fraldas, banhar, dar remédio e fazer curativos, zelar pela integridade física das crianças*);
- atividades que envolvem relações interpessoais (*dar carinho, atender a crianças com necessidades especiais, transmitir valores*);
- atividades lúdicas (*organizar brincadeiras, brincar e passear com as crianças*);
- atividades de ensino (*ensinar conteúdos escolares, ensinar a ler e a escrever, elaborar e corrigir tarefas didáticas; organizar atividades de recuperação e reforço*);
- atividades que envolvem o cuidado com o espaço (*limpar a sala, preparar o ambiente físico*);

- atividades de planejamento e avaliação (*observar e avaliar as crianças, escrever relatórios, participar de reuniões pedagógicas, elaborar os planos de atividades, fazer pesquisas*);
- atividades que envolvem a relação com a família (*manter contato com as famílias, organizar reuniões de pais*).

### 3. Análise dos dados

A análise ocorreu em dois momentos. No primeiro, trabalhamos os elementos consensuais. Para isso, utilizamos uma análise prototípica, com base na frequência com que cada item foi escolhido em relação ao número total de respondentes e a média de frequência para cada conjunto de atividades, em cada um dos contextos.

Num segundo momento, a análise tratou de distinguir subpopulações na amostra. Nesta perspectiva, a AFC (Análise Fatorial de Correspondências) foi usada para, em primeiro lugar, identificar as variáveis que constituem as ancoragens sociais mais salientes na amostra da pesquisa e, em segundo lugar, as correspondências existentes entre essas diferentes ancoragens (isto é, posições sociais ocupadas, as divergências em termos de práticas etc.) e as escolhas dos itens propostos.

#### 3.1. Análise descritiva com base nas frequências

A tabela 1 apresenta as frequências de seleção de cada tarefa, organizadas nos conjuntos de atividades descritos acima. Privilegiamos, nesta análise, a comparação dos índices de adesão a cada conjunto de itens e a cada item individualmente, nos dois contextos (creche e pré-escola). Primeiro, são abordados os conjuntos de itens em que houve alta adesão, tanto para creche como para pré-escola. A seguir, são analisados os conjuntos em que houve alta adesão para um contexto e baixa adesão para o outro. Finalmente, são analisados os conjuntos com baixa adesão para ambos os contextos.

Para efeitos de comparação foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon. Dado o grande número de respondentes, foram consideradas como significativas as diferenças em que  $p < 0,01$ . Entretanto, como pode ser observado na tabela, em todas

as diferenças significativas registradas, a probabilidade de acaso foi menor que 0,001 ( $p < 0,001$ , marcado na tabela com três asteriscos).

Dentre os conjuntos de atividades considerados, recebem maior índice de adesão para ambos os contextos as atividades que envolvem relações interpessoais (cerca de 70% em ambos os contextos) e as que envolvem a relação com a família (65% em creche e 70% em pré-escola).

A adesão ao conjunto de atividades que envolvem relações interpessoais indica que dar carinho, atender crianças com necessidades especiais e transmitir valores são reconhecidas como tarefas do professor de Educação Infantil. Atenção especial deve ser dada ao item dar carinho, pois revela a tomada de posição dos respondentes acerca de um dos pontos de tensão no debate sobre profissionalismo exposto acima, ou seja, impessoalidade x envolvimento emocional. De alguma forma, sugere que o envolvimento emocional está presente no exercício profissional dos professores de crianças.

*Tabela 1. Tarefas do professor de creche e pré-escola*

	Itens	Creche		Pré-escola		Diferença Z
		F	%	F	%	
Relações interpessoais	Dar carinho	157	80,8	113	58,3	5,78***
	Atender a crianças com necessidades especiais	142	73,1	156	80,2	2,40*
	Transmitir valores	110	56,5	146	75,5	4,81***
	Frequência média do conjunto		70,0		71,0	0,45
Relação com a família	Manter contato com as famílias	155	79,8	147	75,5	1,27
	Organizar reuniões de pais	97	49,7	127	65,6	3,75***
	Frequência média do conjunto		65,0		70,0	2,23
Atividades lúdicas	Organizar brincadeiras	161	82,9	145	74,5	2,18
	Brincar	159	81,9	96	50,0	7,37***
	Passear com as crianças	52	26,9	50	25,8	0,26
	Frequência média do conjunto		64,0		50,0	5,32***

Ensino	Ensinar conteúdos escolares	81	41,5	164	84,9	8,52***
	Ensinar a ler e a escrever	48	24,9	149	76,6	9,62***
	Elaborar e corrigir tarefas didáticas	45	22,8	153	78,6	10,21***
	Organizar atividades de recuperação e reforço	15	7,3	97	50,0	8,74***
	Frequência média do conjunto		24,5		72,6	10,99***
Planejamento e avaliação	Observar e avaliar as crianças	122	62,7	169	87,5	5,91***
	Escrever relatórios	73	37,8	108	56,2	4,90***
	Participar de reuniões pedagógicas	136	69,9	168	87	4,62***
	Elaborar os planos de atividades	105	53,9	161	83,3	6,60***
	Fazer pesquisas	34	17,1	99	51,6	7,83***
	Frequência média do conjunto		48,5		72,7	8,59***
Cuidados físicos, (segurança e higiene e saúde)	Alimentar	114	59,1	18	9,4	9,51***
	Trocar fraldas	101	52,3	13	6,8	9,28***
	Banhar	95	49,2	15	7,8	8,63***
	Dar remédio e fazer curativos	75	38,9	26	13,5	6,27***
	Zelar pela integridade física das crianças	113	58,5	124	64,6	1,48
	Frequência média do conjunto		51		20	8,98***
Cuidado com o espaço	Limpar a sala	22	11,4	12	6,2	2,50
	Preparar o ambiente físico	50	25,9	82	42,7	4,20***
	Frequência média do conjunto		19		24	2,59

\*\*\* p<0,001

Entretanto, as atividades que envolvem relações interpessoais podem ter diferentes significados nos contextos de creche e de pré-escola, já que os resultados mostram uma inversão na frequência de seleção dos itens dar carinho (81 e 58% respectivamente) e transmitir valores (76 e 57% respectivamente) entre os dois contextos. Como pode ser observado na tabela 1, essas diferenças são altamente significativas e mostram que o envolvimento emocional das professoras com as crianças é considerado pelos respondentes como mais inerente às tarefas do professor na creche, por sua proximidade à esfera doméstica. Esse envolvimento dá lugar a relações pautadas por normas sociais, na pré-escola, mais próximo à esfera pública.

O outro conjunto de atividades com alta frequência de adesão para ambos os contextos revelam que as atividades que envolvem relações com as famílias das crianças são reconhecidas como inerente às tarefas do professor de crianças pequenas, qualquer que seja o contexto de atendimento. Recente pesquisa (CORE, 2011, p. 29) sobre exigências de competências profissionais em educação infantil baseada em sete estudos de caso, aponta a importância de se construir relações recíprocas com pais em um contexto de diversidade. Entretanto, um levantamento de perfis profissionais em 15 países, como parte da mesma pesquisa, mostra que muitas das competências profissionais formais e perfis de formação focam principalmente nos conhecimentos e competências do trabalho com as crianças, negligenciando o trabalho essencial com pais e comunidades.

Neste conjunto de atividades observa-se que manter contato com as famílias recebe uma adesão alta em ambos os contextos (entre 76% e 80%), enquanto que organizar reuniões de pais tem uma frequência significativamente menor de adesão na creche do que na pré-escola (50% e 65%, respectivamente). Uma das hipóteses é que lidar com o coletivo de pais é mais concernente ao gestor do que ao professor ou mesmo que requer uma qualificação superior à exigida para o professor de creche.

O conjunto de atividades lúdicas foi o que apresentou menor contraste, observando-se o nível de adesão igual ou acima da média para ambos os contextos. Uma análise mais detalhada

de cada item mostra que organizar brincadeiras recebe a maior adesão em ambos os contextos. Já brincar recebe uma alta adesão apenas para o contexto de creche (82%). Para a pré-escola, a adesão é apenas de 50%. Essa diferença significativa entre os dois contextos sugere que os respondentes podem considerar que brincar está mais próximo da esfera doméstica e, por isso, é menos profissional, logo, menos pertinente à tarefa do professor de pré-escola. Também pode indicar que a brincadeira é pensada mais como estratégia de ensino do que como um fim em si mesma e, como tal, caberia ao professor organizá-la, mas não realizá-la.

O item passear com as crianças teve uma adesão de apenas um quarto dos respondentes em ambos os contextos. Possivelmente, esse baixo índice expressa uma ideia presente em muitas instituições educacionais brasileiras, de que qualquer atividade realizada extramuros é extracurricular, ou seja, um adicional das atividades cotidianas e, portanto, não é característica da tarefa do professor.

O conjunto de atividades de ensino é o que apresenta maior contraste entre creche e pré-escola, com uma adesão média acentuadamente menor para creche (24,5%) do que para pré-escola (72,6%). Esse dado revela uma visão mais consolidada da pré-escola como instituição de ensino, o que está bem evidente na diferença significativa registrada entre os dois contextos em todos os itens do conjunto. Ainda assim, a adesão aos itens ensinar conteúdos escolares, ensinar a ler e a escrever e elaborar e corrigir tarefas didáticas, embora esteja abaixo da média, indica que a creche também é vista como uma instituição de ensino, por uma parte dos sujeitos. A adesão a essas atividades não seria esperada se a ideia de creche correspondesse ao que determina a lei, ou seja, atendimento às crianças até três anos. Já a alta frequência desses três itens para a pré-escola reafirma a sua missão escolarizadora e, mais especificamente, alfabetizadora.

A tônica no ensino disciplinar fica mais evidente no item organizar atividades de recuperação e reforço que é uma tarefa não apenas de ensino sistemático, mas determinante de uma classificação de aluno bem ou malsucedido, o que se opõe aos objetivos e especificidades da educação infantil, por não apresentar exigências

específicas de aprendizagem e rendimento da criança. Surpreende, portanto, que tenha havido uma adesão tão alta a esse item para o contexto da pré-escola e que 15 sujeitos ainda considerem que ele seja pertinente ao contexto de creche.

A adesão ao conjunto de atividades de ensino para ambos os contextos indica que eles são impregnados pela cultura escolar dominante e que os limites ou fronteiras estabelecidas entre a educação infantil e o ensino fundamental são muito tênues, especialmente para a pré-escola. Assim, concordamos com a afirmação de Brougère (2002, p. 12), para quem “a dimensão didática pensada como transversal a toda escola primária parece prevalecer sobre uma abordagem específica. A escola primária apaga as particularidades de cada nível” (tradução das autoras).

A diferença de frequência entre os conjuntos de atividades lúdicas (com maior adesão em creche) e os de atividades de ensino (com maior adesão em pré-escola) toca diretamente na tensão práticas lúdicas versus aprendizagem de conteúdos escolares, já apontada acima.

No conjunto de atividades de planejamento e avaliação foi registrada uma adesão de 49% para a creche e de 73% para a pré-escola, sendo significativa a diferença entre os dois contextos em todos os itens. Os itens deste conjunto se referem a atividades específicas da profissão docente, que requerem uma qualificação técnica. Por esta razão, a menor adesão a essas atividades para o contexto da creche revela que uma grande parte dos sujeitos ainda tem uma visão do trabalho aí realizado como menos profissional. Isso é evidente, sobretudo, no item fazer pesquisas, o qual, embora tenha recebido a menor adesão em ambos os contextos, é o que registra a maior diferença entre creche e pré-escola.

Entretanto, existem diferenças entre os itens em cada contexto. Na creche, observa-se que alguns deles obtiveram uma frequência superior a 50%: participar de reuniões pedagógicas (70%), observar e avaliar as crianças (62,7%) e elaborar os planos de atividades (54%). Considerar essas atividades como elementos constitutivos da prática profissional revela que a visão tradicional de creche como apenas um lugar de guarda e cuidados básicos da criança está perdendo força.

O outro conjunto de atividades no qual foi registrado um maior contraste entre os dois contextos refere-se aos cuidados físicos. Como era de se esperar, a adesão a essas atividades é maior para o contexto de creche do que para a pré-escola, mas, mesmo assim, apenas cerca de metade dos sujeitos consideraram essas atividades inerentes ao trabalho do professor em contexto de creche. O baixo índice de adesão às tarefas voltadas aos cuidados e higiene da criança, sobretudo em pré-escola, é provavelmente explicado por sua proximidade à esfera doméstica. Vistas como tarefas menos nobres, as atividades de cuidado se enquadram em uma atribuição não profissional, sendo legitimadas apenas para a creche. Excetua-se a tarefa de zelar pela integridade física das crianças, provavelmente porque ela seja considerada como uma responsabilidade do adulto, em qualquer contexto.

Finalmente, o conjunto de atividades referentes ao cuidado com o espaço físico não foi considerado pertinente ao trabalho do professor em nenhum dos dois contextos. As estudantes ainda não tiveram contato com disciplinas específicas da EI para ampliarem suas referências sobre esse tema, mas, sabe-se que, nos cursos de formação inicial, o espaço é pouco considerado como dimensão de currículo. Além disso, no contexto cultural brasileiro, a adequação do espaço às necessidades das crianças é um assunto pouco discutido, tanto no que se refere ao espaço doméstico como ao espaço público. Vários itens que geralmente são utilizados na educação infantil em vários países do mundo para a ambientação dos espaços não são encontrados no comércio, nem são previstos pelas administrações municipais.

### *3.2. Análise Fatorial de Correspondências*

Depois de considerar os resultados relativos às frequências de escolha de cada item em relação à amostra em geral, vamos relatar os resultados enfocando as divergências existentes na amostra interrogada. Utilizaremos a AFC a fim de revelar, de um lado, as ancoragens sociais, quer dizer, as variáveis pertinentes que caracterizam as subpopulações no seio de nossa amostra e, por outro, as correspondências entre essas diferentes variáveis

(i.e., essas diferentes subpopulações) e as escolhas dos itens para as duas questões colocadas durante a pesquisa.

Vamos começar pelos resultados relativos à percepção das tarefas dos professores de creche. As figuras 1 e 2 apresentam os resultados da AFC referentes, respectivamente, à questão 23 (creche) e à questão 24 (pré-escola)<sup>3</sup>.

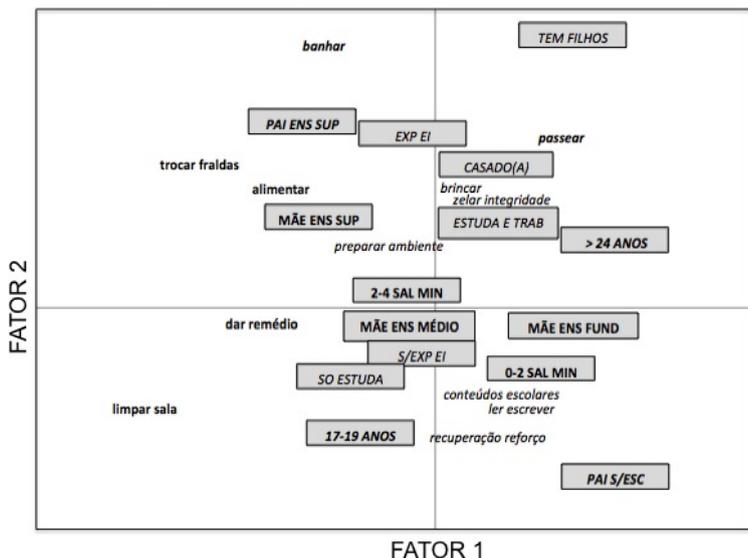


Figura 1. Análise Fatorial de correspondências referente à questão 23

<sup>3</sup> É importante ler a figura como se segue: As abreviações em letras capitais enquadadas e em fundo cinza representam as modalidades das variáveis:

« **MODALIDADE** » (**MODALITÉ**) (em maiúscula e negrito) significa que a modalidade da variável contribui para a constituição do fator 1.

« *MODALIDADE* » (em maiúscula e itálico) significa que a modalidade contribui para a constituição do fator 2.

« **MODALIDADE** » (em maiúscula, negrito e itálico) significa que a modalidade contribui para a constituição de ambos os fatores.

« **Item** » (em minúscula e negrito) significa que o item contribui para a constituição do fator 1.

« *Item* » (em minúscula e itálico) significa que o item contribui para a constituição do fator 2.

« **Item** » (em minúscula, itálico e negrito) significa que o item contribui para a constituição de ambos os fatores.

Constata-se sobre o fator 1 (eixo horizontal) uma oposição entre as modalidades relativas ao nível de educação do pai (ensino superior *versus* sem escolarização) e da mãe (ensino superior e médio *versus* fundamental); à idade (17-19 anos, *versus* mais de 24 anos) e da renda (2-4 salários mínimos *versus* 0-2 salários mínimos). Assim, para resumir, o fator 1 opõe os níveis de educação do pai e da mãe dos respondentes, assim como de sua idade e de sua renda. Nesta perspectiva, as ancoragens sociais em matéria de capital cultural, de capital econômico, assim como em termos de idade, são pertinentes no que concerne à possibilidade de revelar as maneiras diferentes de pensar as tarefas relevantes para a função de professor de creche.

No que se refere ao fator 2, constata-se uma oposição entre as modalidades relativas à experiência dos respondentes na Educação Infantil e ao fato de estudarem e de trabalharem ao mesmo tempo. Além disso, se constata igualmente, sobre este fator, uma contribuição das modalidades relativas ao fato de ser casada e de ter filhos. Assim, este fator dá conta do peso importante da experiência profissional, do fato de trabalhar e estudar e da situação familiar na maneira de pensar o papel do professor de creche.

É evidente que ficar neste nível de análise nos traz poucas informações sobre as regulações sociais em jogo nos modos de pensar o papel do professor de creche. Nesta perspectiva, é conveniente colocar em evidência as correspondências existentes entre essas diferentes modalidades e os itens propostos nas questões do questionário.

No que tange ao fator 1, parece que os participantes cujos pais possuem um capital cultural superior ou médio, aqueles que possuem uma renda familiar mais elevada e os mais jovens consideram as tarefas do professor em contexto de creche como ligadas à dimensão do cuidado e da higiene das crianças (*banhar, alimentar, dar remédio, limpar a sala, trocar fraldas*). Diferentemente, os participantes mais velhos, provenientes de um meio onde o capital cultural e econômico é mais fraco, consideram que *passar* com as crianças é um papel relevante deste professor.

No que se refere ao fator 2, as oposições são igualmente bastante esclarecedoras e revelam mais uma vez a importância de identificar o papel das regulações sociais na maneira de pensar

os objetos sociais. De acordo com as evidências, o fato de ter experiência, de ser casado, de ter filhos e de trabalhar durante seus estudos levou os participantes a ver em primeiro lugar o papel do professor em contexto de creche centrado nos cuidados (*banhar*), na segurança das crianças (*zelar pela integridade física das crianças*), em seu lazer e ludicidade (*passar, brincar*). Em oposição, para os participantes sem experiência e com pais com baixo nível de escolarização, o papel do professor em contexto de creche é o do professor que avalia as competências dos alunos.

Se, para os primeiros, o professor de EI em contexto de creche se ocupa de crianças, para os segundos, ele gera estudantes. As regulações sociais em jogo sobre este fator nos ensinam que a visão das tarefas e do papel do professor em contexto de creche difere substancialmente, de acordo com a posição social e o nível de experiência dos participantes. Aqui, e especialmente sobre o segundo fator, se constata que o acesso às práticas, ou seja, ter ou não ter experiência em educação infantil constitui um fator explicativo maior da maneira como os participantes pensam o papel do professor em contexto de creche.

Abordaremos agora os resultados relativos às tarefas do professor em contexto de pré-escola (Questão 24), a partir da análise da figura 2.

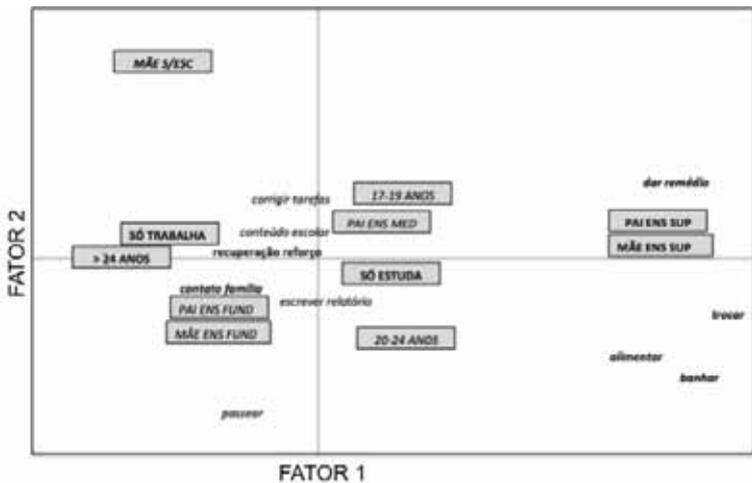


Figura 2. Análise fatorial de correspondências sobre a questão 24

Constata-se, sobre o fator 1 (eixo horizontal), uma contribuição das modalidades relativas ao nível de escolarização do pai (ensino superior) e uma oposição relativa ao nível de educação da mãe (ensino superior *versus* sem escolarização). Em seguida, observa-se uma contribuição de uma modalidade relativa à idade (mais de 24 anos) e uma oposição entre as modalidades “só estuda” *versus* “trabalha”. Assim, o fator 1 opõe os níveis de escolaridade do pai e da mãe, assim como a idade dos participantes e o fato de trabalhar ou só estudar. Nesta perspectiva, as ancoragens sociais em matéria de capital cultural, de idade e de práticas são pertinentes no que se refere à possibilidade de revelar as maneiras diferentes de pensar as tarefas relevantes do professor em contexto de pré-escola.

No que se refere ao fator 2, constata-se novamente uma oposição entre as modalidades relativas ao nível de escolaridade do pai e da mãe, portanto, do capital cultural. Encontra-se, igualmente, uma oposição entre os respondentes mais jovens e de outros mais velhos (17-19 anos *versus* 20-24 anos).

Como anteriormente, não é suficiente permanecer neste nível de análise. É conveniente colocar em evidência as correspondências existentes entre essas diferentes modalidades e os itens que compõem a questão, remetendo à imagem do papel do professor em contexto de pré-escola.

Se os resultados observados neste quadro de análise precedente mostram efetivamente uma grande pertinência de recorrer ao estudo das relações sociais em jogo na maneira de pensar o professor em contexto da creche, no que diz respeito ao contexto da pré-escola, as coisas são muito diferentes.

Se, no quadro da primeira análise, os resultados podiam traduzir a existência de representações sociais específicas segundo a ancoragem sociocultural ou ainda socioeconômica, é forçoso admitir que, no presente caso, essas regulações não se traduzem de maneiras fundamentalmente diferentes de pensar o papel do professor no contexto da pré-escola. Aqui parece que estes resultados refletem a influência do modelo escolar no modo de pensar a pré-escola.

#### 4. Considerações finais

As diferenças encontradas nas duas análises indicam a existência de referências profissionais distintas associadas às tarefas do professor nos contextos de creche e de pré-escola. Elas se dão, sobretudo, nos polos das várias tensões que têm caracterizado o debate sobre profissionalização na educação infantil: cuidar *versus* ensinar conteúdos escolares; brincadeira *versus* tarefas didáticas; relações baseadas na afetividade *versus* relações pautadas nas normas sociais e morais. A maior adesão ao primeiro polo no contexto de creche e ao segundo no contexto da pré-escola confirma a tensão entre esfera doméstica e esfera pública, que caracteriza a ambiguidade da profissão. As evidências deste estudo também confirmam uma maior adesão a tarefas que requerem uma formação técnica superior para os contextos de pré-escola do que para os contextos de creche, como as atividades de avaliação e planejamento e o contato formal com as famílias.

Entretanto, foi observada uma polifasia cognitiva na representação das tarefas do professor quanto se trata do contexto da creche, expressa em diferentes tomadas de posição relacionadas com as filiações socioeconômicas e sociais dos sujeitos, enquanto o modelo escolar, que determina o modo de pensar a pré-escola, não é afetado por elas. Essa evidência sugere a existência de uma representação hegemônica (MOSCOVICI, 1988, BEN-ASHER, 2003, LO-MONACO e GUIMELLI, 2011), orientando a construção social das significações sobre os diferentes contextos “escolares” (de educação formal).

Em contrapartida, a manifestação da influência deste modelo é igualmente presente na primeira análise (tarefas do professor de educação infantil em contexto de creche), para os respondentes que declararam não ter experiência em educação infantil. As evidências revelam que esses participantes têm uma visão muito deslocada do papel do professor em contexto da creche, considerando-o como aquele que ministra as tarefas escolares e pensando a criação de creche como um estudante (aluno).

A distinção da creche e pré-escola pelos sujeitos difere, assim, daquela definida nos documentos oficiais: longe de se basear na

idade, ela é regulada pelos determinantes históricos que produziram finalidades, estruturas e práticas distintas.

Deste modo, a representação hegemônica de escola contribui para perpetuar a dominância do modelo escolar como referência profissional em todos os contextos educacionais, o que, no caso da Educação Infantil, dificulta a construção de um novo perfil, mais adequado às tarefas dos profissionais responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças pequenas.

## Referências Bibliográficas

ABRIC, J-C (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003.

BEN-ASHER, S. Hegemonic, emancipated and polemical social representations: parental dialogue regarding Israeli naval commandos training in polluted water. In: **Papers on Social Representations**. Linz (Áustria): Johannes Kepler Universität, v. 12, 2003, p.6.1-6.12.

BROUGÈRE, G. L'exception française: l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. In: **Les Dossiers de l'Éducation**. Toulouse (França): Crefi-T, n. 7, 2002, p. 9-19.

CARVALHO, M. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã; FAPESP, 1999.

CORE. **Competence requirements in Early Childhood Education and Care: a study for European Commission Directorate General for Education and Culture**. Final Report. University of East London; University of Ghent, 2011.

CAMERON, Clare; MOSS, Peter. **Care Work in Europe: Current understandings and future directions**. London: Routledge, 2007.

CERISARA, Ana B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 1996.

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

DALLI, Carmen; URBAN, Matthias (ed.). Professionalism in early childhood education and care. In: **European Early Childhood Education Research Journal**. v. 16, n. 2, 2008.

DESCHAMPS, J.-C. Analyse des correspondances et variations des contenus des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003, p. 179-200.

DOISE, W., Clémence, A., Lorenzi-Cioldi, F. **Représentations sociales et analyses de données**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HADDAD, L. An integrated approach to early childhood education and care. In: Unesco. **Early childhood and family policy**. Paris: Unesco, 2002. (Series Number 3)

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 36, n. 129, set./dez, 2006, p. 519-546.

HADDAD, L. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. S. P. (org.). **Questões de educação escolar**. Campinas: Alínea, 2007, p. 119-136.

HADDAD, L. CORDEIRO, M.H. **A especificidade do trabalho do professor de crianças pequenas**: implicações para a pesquisa em representações sociais. Trabalho apresentado no XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2009. (xerografado)

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. De A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LO MONACO, G.; GUIMELLI, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance : le cas du vin. In: **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**. Liège: Presses Universitaires de Liège, v.78, 2008, p. 35-50.

LO MONACO, G.; GUIMELLI, C. Hegemonic and polemical beliefs: culture and consumption in the social representation of wine. In: **The Spanish Journal of Psychology**. Madrid: Universidad Complutense, v. 14(1), 2011, p. 232-245.

LO MONACO, G. et al. Social representations, correspondence factor analysis and questionnaire of characterization: a methodological contribution. In: **The Spanish Journal of Psychology**. Madrid: Universidad Complutense, v. 15(3), 2012, in press.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961/1976.

MOSCOVICI, S. Notes toward a description of social representations. In: **European Journal of Social Psychology**. EASP, v. 18, 1988, p. 211-250.

MÜLLER, Linda; DALLI, Carmen; URBAN, Mathias. (eds). **Early Childhood Grows Up**: Towards a Critical Ecology of the Profession. London: Springer, 2011 (International perspectives on early childhood education and development, 6).

OBERHUEMER, Pamela; SCHREYER, Inge; NEUMAN, Michelle. **Professionals in Early Childhood Education and Care Systems: European Profiles and Perspectives**. Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2010.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEETERS, J. **The construction of a new profession: A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care**. Amsterdã: SWP Publishing, 2008.

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

Submetido em: 16/3/2012

Aceito em: 21/6/2012