

Construção identitária docente na educação infantil: marcas da desvalorização profissional**Teaching identity construction in child education: marks of professional devaluation**

DOI:10.34117/bjdv5n9-147

Recebimento dos originais: 20/08/2019

Aceitação para publicação: 20/09/2019

Alessandro Messias Moreira

Doutor em Educação pela UNIMEP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional – UNIS-MG.
E-mail: alessandromoreira@unis.edu.br

Ariovaldo Francisco da Silva

Doutorando em Educação – USF. Professor do UNIS/MG.
E-mail: ari@unis.edu.br.

Stefano Barra Gazzola

¹ Mestre em Engenharia de Produção – UFSC. Doutorando em Educação – DINTER UNITAU/UNESA.
E-mail: reitor@unis.edu.br.

Felipe Flausino de Oliveira

Mestre em Administração – Fundação Dom Cabral. Doutorando em Educação – DINTER UNITAU/UNESA.
E-mail: felipe.oliveira@unis.edu.br.

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Doutora em Psicologia – Université de Toulouse II (Le Mirail). Pós-doutora em Educação na UNICAMP. Professora assistente doutora da Universidade de Taubaté (UNITAU). É assessora ad hoc da FAPESP e do CNPq, da ANPEPP e do JIRS. Criou e Coordena o Mestrado Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano – UNITAU. Professora Doutorado em Educação - UNESA.
E-mail: edna.chamon@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho aponta alguns aspectos que demonstram a desvalorização profissional de docentes que atuam com crianças de 0 a 3 anos em creches de um município de médio porte na Região Sul do Estado de Minas Gerais. Tem como objetivo interpretar, à luz da Teoria das Representações Sociais, o discurso de professoras de Educação Infantil – EI quanto a percepção relativa a desvalorização profissional a que estão submetidas na atuação com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. A pesquisa realizada, teve projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e contou com os Softwares Sphinx e Atlas.TI, para a tabulação, organização e análise dos dados obtidos. Os questionários foram submetidos a todos os professores que atendiam crianças na idade de recorte da pesquisa e a entrevista foi realizada

com 18 sujeitos dos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI's. O tratamento das respostas dos questionários e do conteúdo das entrevistas facilitou a identificação das RS e, conseqüentemente, favoreceu a compreensão da forma como contribui para a Constituição Identitária Docente nesse nível de ensino, demonstrando a dificuldade dessa profissional em se constituir como professora, sem se reconhecer e sem ser reconhecida como tal.

Palavras-chave: Representação Social. Formação Identitária. Professores de Educação Infantil.

ABSTRACT

This paper points out some aspects that demonstrate the professional devaluation of teachers who work with children from 0 to 3 years old in day care centers in a medium-sized municipality in the southern region of the state of Minas Gerais. It aims to interpret, in the light of the Theory of Social Representations, the discourse of teachers of Early Childhood Education - EI regarding the perception regarding the professional devaluation to which they are subjected when working with children from 0 (zero) to 3 (three) years old. deity. The research was submitted to a project submitted and approved by the Research Ethics Committee - CEP and included the Sphinx and Atlas.TI Software, for the tabulation, organization and analysis of the data obtained. The questionnaires were submitted to all teachers who attended children at the research's cut-off age and the interview was conducted with 18 subjects from CEMEI's. The treatment of the answers of the questionnaires and the content of the interviews facilitated the identification of SR and, consequently, favored the understanding of how it contributes to the Teaching Identity Constitution at this level of education, demonstrating the difficulty of this professional to constitute herself as a teacher without recognize and without being recognized as such.

Keywords: Social Representation. Identity Formation. Kindergarten teachers.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil – EI, no contexto brasileiro, avançou significativamente no século XX, tornando-se direito social conquistado pelas mães trabalhadoras, pelas crianças das creches, de zero a três anos, e também pelas que estão na pré-escola (quatro a cinco anos), que passam a receber um olhar diferenciado e o apoio necessário para seu desenvolvimento humano na dimensão biopsicossocial (BRASIL, 2012; 2014).

A nova percepção em relação ao serviço ofertado tende a sair, do assistencialismo e da troca de favores políticos, para a conquista de direitos da criança e também de seus pais. Ambos passam a receber, no atendimento, um novo enfoque, com o intuito de que os sujeitos de 0 a 5 anos tenham o apoio necessário ao seu desenvolvimento, agora dentro da estrutura educacional.

As mudanças operadas buscam garantir direitos, assistência e apoio educacional desde o nascimento, além de proporcionar às mães a possibilidade de ter seus filhos assistidos para que possam exercer suas atividades profissionais.

O trabalhador que cuida e educa as crianças de 0 a 5 anos, agora professor por força da legislação que exige formação específica em magistério para que ele possa atuar na educação infantil, aparece, nesse contexto, como profissional imprescindível no atendimento a essas crianças. Por meio de uma prática solidificada em aspectos teóricos, ele deve ter plenas condições para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim, houve significativa alteração na visão em relação às crianças dessa faixa etária, bem como em relação aos profissionais que irão atendê-las.

Surgem, então, novas demandas profissionais, despontam legislações específicas e começam a ser construídas novas práticas profissionais que visam atender as crianças nas creches e pré-escolas com o fim de garantir seu desenvolvimento pleno.

É com esse pano de fundo, pensando as mudanças ocorridas na educação infantil, principalmente no que se refere aos profissionais que atuam nesse espaço, que se se intentou realizar esta pesquisa. A escolha dos professores que atuam na EI tem um propósito único, uma vez que, se o Ensino Fundamental e Médio que apresentam uma história maior de investimento, monitoramento, avaliação e acompanhamento, antes e após a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº: 9394/96 (BRASIL, 2014), e mesmo assim, detêm sérios problemas estruturais, de qualidade e, principalmente os relativos à construção identitária de seus profissionais (MOREIRA, 2012), acredita-se que a EI pode apresentar questões ainda mais sérias. Isso porque o investimento em estrutura, monitoramento e principalmente na formação inicial e continuada de seus profissionais aconteceu e acontece de maneira mais lenta e, principalmente, porque vem ocorrendo somente após a implementação da nova LDB (BRASIL, 2014).

Associadas a essas questões há outras que permeiam o cotidiano dessa profissional. Uma delas é a busca por uma identidade profissional que a caracterize como professora, já que existe uma concepção formada sobre qual deve ser, efetivamente, o papel docente na educação infantil. Esse papel historicamente reconhecido e “desenhado” por um imaginário social pode diferir daquele que acontece na prática no Ensino Fundamental e Médio, ainda mais quando se trabalha com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos.

Ainda nesse contexto, por acreditar que a profissional se forma na educação formal, na fundamentação teórica, na interação com seus pares, nos discursos cotidianos, como também, na prática, pela prática e apesar da prática, e que essa formação contribui na construção de sua “identidade profissional”, é que se optou por pesquisar a atuação da professora da EI.

Escolheu-se realizar a pesquisa em um município da Região Sul de Minas Gerais, composto por 12 unidades públicas de EI que atendem alunos em creche (zero a três anos de idade). O número total de profissionais atuantes nessa etapa de ensino era de 170 professores. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário com questões abertas e de múltipla escolha, que serviu de base para a estruturação de um roteiro de entrevista, utilizado para direcionar a segunda etapa, ou seja, uma entrevista com 18 profissionais da rede. Vale destacar que em sua grande maioria eram mulheres que atuavam com essas crianças, sendo que foram elas que participaram das entrevistas, assim, este texto, é tratado e construído tratando no feminino.

Por esse viés, partiu-se em busca de conhecer as peculiaridades de sua prática, como se reconhecem profissionalmente, quais são seus discursos e como todos esses fatores interferem diretamente em sua identificação com a profissão, dando-lhes uma identidade própria.

Nessa linha de análise é possível tomar como fundamento a teoria das Representações Sociais – RS proposta por Moscovici em 1961, que contribui para a compreensão e análise dos discursos oriundos da prática e da convivência social no espaço escolar. Esses discursos, que caracterizam as RS dos sujeitos, podem diferir, embora não sejam isentos de intercorrências, daqueles implementados pelos sistemas escolares, pela legislação e pelos documentos oficiais.

Com esse pano de fundo o objetivo dessa pesquisa foi interpretar à luz da Teoria das Representações Sociais, o discurso de professoras de Educação Infantil – EI quanto a percepção relativa a desvalorização profissional a que estão submetidas na atuação com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

Fica evidente nos resultados que as profissionais da EI, confirmam o sentimento de desvalorização, que perpassam o status profissional, a quantidade de alunos por turma, a diferenciação salarial e a maneira como as docentes são inseridas como profissionais do Magistério.

2 A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – EI

Na atuação do professor de EI é possível perceber as transformações e as marcas históricas de sua prática, das conquistas obtidas por ele, pelas mães e pelas crianças, a origem da função relacionada ao papel materno, ao feminino, e ao assistencialismo. Essas situações, sem dúvida, oferecem os contrastes necessários para compreensão do profissional hoje, um sujeito que enfrenta inúmeros desafios, que já conquistou direitos, mas que ainda vislumbra uma imensidão de conquistas e desafios à sua frente.

Sabe-se que a constituição do ser professor se faz na relação estabelecida com seus pares, com as crianças, objetos de seu trabalho, e com a forma como são tratados e

compreendidos pela legislação e pela sociedade (TARDIF e LESSARD, 2008; TARDIF, 2000 e 2011). Ele é uma construção sócio-histórica que está em processo e que, portanto, tem uma identidade profissional que o localiza na história e nos contextos e desafios atuais (OLIVEIRA et al, 2006).

Por esse viés, o recorte legal escolhido para essa discussão se pauta, principalmente, na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996. Legislações recentes que oferecem substrato para a compreensão dos avanços na carreira.

Há de se destacar que, durante os anos que antecederam a constituição federal, e até recentemente, o atendimento a crianças pequenas, principalmente as das creches, estava associado ao assistencialismo, à troca de favores políticos e ao atendimento de crianças pobres, filhos de operários. Dessa forma, os profissionais que atuavam como cuidadores desses pequenos não tinham, necessariamente, uma formação específica, sendo comum que fossem auxiliares de creches, pessoas com baixos salários. Eram, quando muito, formados em nível médio de escolarização.

Com o advento da EI como direito, novas questões começam a surgir, e estão diretamente relacionadas com a atuação profissional. Exigem uma nova postura frente às crianças, já que existem especificidades que demandam do público alvo que está em pleno desenvolvimento e necessita de educação e cuidados diferenciados.

Embora essas profissionais, pela legislação, são professoras, vale ressaltar que muitas Secretarias Municipais de Educação utilizam várias denominações para identificar os profissionais, a esse respeito Cerisara (2002, p.13) pontua que, independentemente da forma como são tratados e/ou denominados, “[...] sejam eles auxiliares de sala, pajens, auxiliares do desenvolvimento infantil [...] passarão a ser considerados professores e deverão ter formação específica na área”, visto que essa situação é o que garante a Lei 9394/96.

Assim, cabe uma pergunta importante que tem sido apresentada constantemente em diversas situações: que profissional é esse? É professor, educador, pajem, cuidadora, crecheira, auxiliar, mãe, recreadora, monitora? (CERISARA, s/d – b; CERISARA, 2002; GOMES, 2008; ASSIS, 2009; COTA, 2007, 2007b; CORSINO, 2010).

Sabe-se que não é apenas uma questão de simples nomenclatura da função, pois por detrás desses nomes existe uma concepção diferenciada de educação, de percepção da criança, do sujeito professor e da forma como esse profissional é tratado.

As denominações que esses profissionais recebem não são desprovidas de intenções, pois são marcas de uma visão ainda distorcida do “Ser Professor na EI”, da importância

profissional, dos aspectos pedagógicos inerentes à prática, do cuidado que existe e que se relaciona intimamente com o fazer pedagógico, com a intencionalidade do professor, com o desenvolvimento humano e com os processos de aprendizagem decorrentes da idade e condição de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Nesse sentido, os professores da EI, em sua maioria mulheres, possuem diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Trabalham em organizações que perpassam o público e o doméstico “[...] em uma profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente” (CERISARA, s/d; p. 5).

Essa mesma autora chega a argumentar que há uma nova identidade para a professora de EI que se constitui com base nas especificidades de atuação. Nesse sentido, ela sinaliza que existem dois pontos centrais da prática profissional: a questão da maternagem e o trabalho doméstico (CERISARA, 1996; 2002).

Cota (2007) reforça que o ser mulher, a feminilidade e a relação com o cuidado presente na prática profissional influenciam diretamente o docente e contribuem em sua constituição identitária. Em seu texto, a autora questiona a relação entre ser paciente, ter amor e ser dedicado como fronteiras identitárias desses sujeitos.

A autora ainda faz um contraponto entre o cuidado e a educação como binômio presente na EI, embora sinalize, com base na pesquisa realizada, que existe “ênfase no cuidar” (COTA, 2007b, p. 8), observando que este último ainda pode se relacionar com atribuição feminina e destoar do aspecto pedagógico.

Nesse sentido, Kramer (2005, p. 57) questiona: “[...] educar não significa cuidar?” Ela ainda pontua que somente uma sociedade que traz consigo marcas de um período escravagista favorece aos seus sujeitos uma diferenciação de práticas, como se cuidar e educar fossem questões antagônicas e o profissional que cuida do corpo não pudesse cuidar também da cognição.

O cuidado pode ser compreendido como o ato de resguardar a pessoa, garantindo a ela o atendimento necessário, valorizando o sujeito que ali está, com suas peculiaridades, idiosincrasias, ofertando-lhe o respeito e a atenção necessários. O referido documento ainda sinaliza que “educar exige cuidado; cuidar é educar” (BRASIL, 2013, p.18).

A ação dos professores deve ser permeada de intencionalidade, sustentada na prática pedagógica por meio de expressões que orientam o percurso de atendimento das crianças. Contudo é possível observar nessa pesquisa uma certa dificuldade daqueles que atuam com

criança de 0 a 3 anos de idade, já que é perceptível que o professor não se reconhece e não é reconhecido profissional.

Cuidar-educar são aspectos inseparáveis e a base para a prática pedagógica do professor, para a sustentação das ações e o norte para o profissional. Ressalta-se que um aspecto não deve ser visto separado do outro, ou como se fossem distintos da prática, ou seja, para se educar é necessário cuidar e ao cuidar se estará educando. O professor atuante na EI deve ser capaz de atender as necessidades de formação integrada das crianças, compreendendo que nessa educação o cuidado estará presente, perpassando todas as ações.

Por sua vez, Campos *et al.* (1983) afirmam que no interior das instituições escolares existem hierarquias em que as funções desempenhadas assumem lugares diferenciados. Assim, as funções de direção e supervisão percebem melhores remunerações, se comparadas com a remuneração daqueles que executam o atendimento direto às crianças. Essas autoras ainda pontuam que na creche essa situação é ainda mais complexa, visto que existem outros fatores que interferem no processo, por exemplo, a relação estreita da creche com o feminino e com as tarefas domésticas.

A diferenciação e hierarquização existente no âmago da profissão docente relaciona o profissional ao fato de que “[...] quanto menor a criança/aluno, menor a diferenciação desses papéis e menor a profissionalização assegurada por formação, salário e condições de trabalho” (ALVES E BARBOSA, 2011, p. 8). Tal situação coloca o professor da educação infantil como aquele que tem vocação, que exerce um tipo de sacerdócio e que tem como valor maior o fato de fazer o bem, cumprindo uma missão no mundo.

Por fim, parece haver certa imprecisão no que tange a identidade dessas profissionais, professoras na educação infantil, visto que existe ambivalência na profissão, ora apelando para o profissional, ora para o aspecto de vocação, em dados momentos caracterizado pelo público e em outro pelo privado, pela função docente em contraponto com as atribuições maternas, pelo educacional em contraposição com o cuidado necessário à prática cotidiana.

3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA

Pela perspectiva de Moscovici (2009), é impossível conhecer os sujeitos sem que se considere sua inserção na sociedade, na cultura, nos movimentos políticos, sociais e econômicos, enfim, sem que se reconheça esse ator como alguém historicamente construído, um sujeito sócio-histórico.

Assim, reconhece-se a área educacional como um espaço privilegiado para ser explorado, tanto pela socialização que lá ocorre, quanto pela produção científica, e também

pelo saber ali compartilhado, em virtude do processo comunicacional e da interação humana. Nesse campo de atuação humana práticas sociais são vivenciadas, significados são compartilhados e saberes são construídos.

Como sinaliza Sá (1998), a área da educação torna-se um campo amplo para a análise de discursos, pois nele está a presença determinante dos processos comunicacionais. Isso porque é uma extensão do cotidiano, e nele se mobilizam e se constroem conhecimentos, sendo terreno fértil para as RS.

Gilly (2002) reforça que o campo teórico das RS favorece a explicação dos dispositivos que interpelam os aspectos sociais, interferindo nos processos educativos e ratificando os discursos e resultados encontrados no universo da escola.

Por esse caminho, essa linha teórica proporciona a análise dos discursos dos sujeitos e do modo como favorecem a construção das relações do conhecimento com o objeto de representação. O mesmo autor acrescenta que essas representações acontecem e se constroem nas contradições, e que essas últimas contribuem para que os sujeitos possam se adaptar à realidade do discurso frequente no grupo.

As RS favorecem, portanto, que os sujeitos mantenham o equilíbrio e a coerência no desenvolver de suas práticas sociais, na leitura que fazem dos processos desse grupo, e também na maneira como expressam seus sentimentos e saberes relativos aos fenômenos que os interpelam. Segundo Moscovici (2012, p. 46), “[...] a representação social é a ‘preparação para a ação’, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer”.

O autor supracitado argumenta que as RS devem ser observadas em sua íntima relação com os aspectos psicológicos do sujeito, com aqueles oriundos do social, das vivências e intercorrências da sociedade e da cultura, portanto presentes nos contextos educacionais. As RS contribuem para a percepção da “[...] textura psicológica autônoma como algo que faz parte de nossa sociedade, de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2012, p. 42).

Dessa maneira, a TRS preocupa-se com a “[...] inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento”, e esse processo, que ocorre em nível individual e coletivo, contribui com as representações, com a ampliação do conhecimento e com o saber do senso –comum (CRUSOÉ, 2004, p. 106).

O conhecimento das RS do professor compõe-se de um conjunto de fatores organizados que resgatam atitudes e trazem julgamentos. Além disso, difundem informações que são construídas a partir do fenômeno social que perpassa as relações dentro da escola, nas

relações com os pares, no contato com os alunos e demais membros da comunidade escolar. Essas informações também denotam a maneira peculiar de o grupo profissional entender as demandas dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, pode-se compreender a importância dessa teoria no que se refere à compreensão e reflexão em relação à prática docente, pois ela é elaborada a partir das representações que o profissional faz sobre o que é ser professor, nesse caso, professor de EI. Essas representações se entrelaçam com os conhecimentos adquiridos nas formações, inicial e continuada, e também com os processos de construção e reconstrução que acontecem no exercício da profissão, ou seja, na prática.

As representações dos professores sobre os saberes necessários para a prática profissional favorecem a evolução das representações relativas à formação e identidade docente no exercício da função nas creches.

Assim, o professor em exercício recebe saberes que se consolidam no cotidiano, e muitos deles são distintos dos formulados e apresentados durante a sua formação acadêmica. Sousa e Boas (2013, p.776) acrescentam que o professor “[...] irá exercitar um conjunto de habilidades de modo a articular seus conhecimentos com as condições que lhe são apresentadas”.

Nessa lógica, as autoras ainda apontam que o melhor desempenho profissional não se dá pelo professor que demonstra dominar os conteúdos relacionados a sua profissão, mas por aqueles que conseguem relacioná-los a outras variáveis e conteúdos e que, com isso, captam o melhor desempenho de seus alunos.

Esses outros conteúdos são aqueles que se constituem na prática profissional, nos discursos presentes entre os pares educativos e que se consolidam como representações sociais da profissão. Assim, o sujeito professor é socialmente constituído e elabora a sua realidade.

A organização da sua experiência cotidiana na escola, a maneira pela qual o sujeito incorpora discursos, explica fatos que nem sempre possuem fundamentação científica, favorece a RS, sendo essa capaz de proporcionar a compreensão da maneira pela qual os sujeitos organizam seus pensamentos.

Os professores da EI fazem parte de um grupo, cuja atuação é regulada e marcada pelos universos reificados (Constituição, LDB, Diretrizes Curriculares para Educação Infantil) e consensuais (discurso originado no próprio grupo de professores), com destaque para o saber

consensual que determina as práticas no cotidiano, intervindo, moldando e caracterizando as formas de ser e fazer na profissão.

A análise do processo de construção identitária do “Ser Professor” à luz das RS traz embasamento para a compreensão dos muitos discursos existentes nas escolas, de forma especial nas creches que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

Esses discursos são oriundos do saber consensual, visto que esses determinam os papéis desempenhados pelos profissionais nas unidades de EI, passando pelas atuações, conceitos, convicções, ideologias e arbítrios que perpassam os discursos produzindo as RS do “Ser Professor” que, por sua vez, interferem na linguagem, no discurso e nas práticas sociais, no coletivo dos professores.

A identidade dessa profissional vem dessas relações, na forma como os docentes interpretam suas práticas, no cotidiano da creche, bem como, nas heranças profissionais. Destaca-se como herança o tratamento, que perpassa o espaço físico, a nomenclatura utilizada para a função, a remuneração e demais direitos trabalhistas. Além disso, encontra-se no âmago a desvalorização profissional e a origem assistencialista no atendimento às crianças pequenas.

Em contraponto a essa herança, interfere na prática o fato de a identidade ser forjada, também, na elaboração do ser e do fazer em um espaço novo em que se situa a EI, um espaço que saiu do âmbito do assistencialismo, para o espaço do cuidar pedagógico e educacional. Do cuidado intencional que leva para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem.

Na prática do profissional é possível identificar os ranços de um atendimento que se dava na ordem do assistencialismo, em que a acolhida à criança de tenra idade era tida como um favor, um benefício dado por políticos supostamente bondosos. Essa prática marcadamente assistencialista, presente na EI, interfere, ainda hoje, no discurso dos sujeitos e na forma de implementar, contribuindo com as interpretações do fazer profissional, da maneira como se executam os atos de cuidar e educar (KRAMER, 2011).

Essas situações contribuem com as Representações Sociais do ser professor, esboçadas por meio dos discursos dos sujeitos e contribuem também na construção Identitária docente, visto que o entendimento relativo a esse tema favorece a análise, reflexão e percepção do espaço ocupado pelo docente na sociedade e, de maneira especial, nos sítios de atuação profissional.

Se na coletividade existem formas e discursos que são peculiares, também é possível afirmar que a própria interpretação do saber ratificado, da interpretação de leis, decretos, normas, diretrizes e da fundamentação teórica que oferece substrato para a prática profissional,

contribui para a constituição identitária do “Ser Professor” de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade.

Nesse sentido, a construção identitária do docente de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade sustenta-se nas relações humanas, na interpretação da profissão, na leitura de mundo, na relação dos educadores com a prática e com as crianças.

Essa construção ocorre e se consolida por meio de diversas mãos, ou seja: atores da comunidade escolar, sistemas de ensino, políticas públicas, entre outros aspectos e pessoas que contribuem com os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs, no que é vivenciado, na forma como são interpretadas as relações e as possibilidades de atuação com crianças de tão tenra idade.

Por fim, reforça-se que as RS contribuem para o ser e fazer profissional, favorecendo a construção identitária, ao mesmo tempo em que contribui para o estabelecimento da identidade profissional, que é permeada e forjada no social, na convivência com outros professores e demais membros da comunidade escolar.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Em fevereiro de 2015, o pesquisador teve aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UNIMEP – CEP/UNIMEP (CAAE - 58350215.9.0000.5507). Assim a pesquisa aconteceu tendo como foco, professores que atuavam com crianças de 0 a 3 anos nas creches de um município de médio porte da Região Sul de Estado de Minas Gerais.

Foi estruturado um questionário constituído de 25 questões, em sua maioria fechadas, para caracterização da amostra quanto à formação acadêmica, opinião sobre o que é ser um profissional da EI, além de outras informações que contribuiriam na continuidade dos estudos, servindo de base para o roteiro de entrevista e condução da última etapa do levantamento de dados.

O questionário foi aplicado, em 130 sujeitos de um universo de 170 profissionais, representando 76,5% do público alvo em todas as creches do município que atendiam crianças de 0 a 3 anos. Esses questionários foram tabulados e analisados com o auxílio do Software SPHINX e serviram para a elaboração do roteiro semiestruturado para a entrevista. Por sua vez, as entrevistas aconteceram nos 12 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS. Chegou-se ao número de 18 entrevistas, considerando-se o mínimo de 1 (um sujeito) por CEMEI, observando-se que em 50% (cinquenta por cento) dessas 12 unidades foram entrevistados 2 (dois) sujeitos. A realização de duas entrevistas, em vez de somente uma,

aconteceu aleatoriamente, principalmente pelo fato de alguns profissionais estarem disponíveis no momento da entrevista e dispostos a contribuir com a pesquisa.

Todas as entrevistas, inicialmente gravadas em áudio, foram convertidas em “txt”, com a finalidade de alimentar o software Atlas.ti. Tal ferramenta permitiu a análise de conteúdo, por meio da criação de códigos para organização dos discursos, facilitando o reconhecimento de aspectos discursivos que favoreceram a identificação de traços de construção identitária docente, bem como de representações sociais (MOREIRA e CHAMON, 2015).

Vale ressaltar que a escolha dos Códigos se deu pela intensidade e quantidade de vezes que a palavra surgiu no texto, pelo significado que as mesmas tinham no estudo, pela sustentação teórica e pela influência na construção identitária docente na EI.

Neste estudo, no entanto, será abordado apenas alguns trechos que demonstram a desvalorização profissional do professor na EI. Sendo abordado apenas o Código que se refere a desvalorização profissional.

5 DISCUSSÃO

É possível, detectar no discurso dos sujeitos, o tratamento do poder público direcionado as profissionais. Como um dos sujeitos da pesquisa aponta, elas estão na carreira docente como “um adendo”, visto que os direitos e o tratamento diferenciam as profissionais, trazendo ao Educador Infantil um sentimento de menos valia, quando se compara com aqueles que têm reconhecimento na carreira e que são denominados Professores. Entre os discursos dos sujeitos, encontramos os recortes caracterizados pela Figura 1

Figura 1 - Desvalorização Profissional

QU:3:20 O salário, estamos recebendo o.. (46:46)

O salário, estamos recebendo o piso, a gente um adicional para que você não falte, coisas assim, para que você não fique pegando atestado a gente consegue ganhar dois mil. Sendo que os professores ganham dois por quatro horas, né, a gente ganha dois por oito horas. Você vê por ai que é uma desvalorização bem grande do trabalho da gente, o trabalho é bem mais difícil.

QU:3:15 Quanto a carreira eu acho que .. (44:44)

Quanto a carreira eu acho que ela está muito desvalorizada, quando eu cheguei aqui, a gente ainda não recebia piso, o salário era bem menor. Eu acho assim, a gente não tem o título de professor a gente não é considerado.

Fica evidente na fala a desvalorização salarial, comparado os dois mil de salário para 8 horas frente valores aproximados para aqueles denominados professores e que trabalham jornada de trabalho inferior. A professora ainda menciona que não possui o título de professor e afirma que por isso o educador infantil não é considerado.

Os profissionais parecem viver uma ambivalência de sentimentos e emoções relativas a carreira na EI. De um lado reconhecem os avanços obtidos, sobretudo, a partir de 2014. Contudo, vivenciam também o tratamento diferenciado se comparado ao dado aos colegas denominados professores. Tudo indica que existe certa dificuldade de se constituir como professor sem se reconhecer e sem ser reconhecido como tal.

Tais fatos acabam por influenciar o discurso desses sujeitos, contribuem com as RS e favorecem a Construção Identitária docente nesse nível de ensino. Ou seja, esse profissional, mesmo falando dos avanços na carreira, reforça e sinaliza as dificuldades, o sentimento de exclusão na carreira e o tratamento diferenciado dado a eles, quando comparado ao tratamento que recebem seus colegas PI e PII. Elas apontam que “as condições de trabalho são desmotivadoras, ainda é uma etapa que é relegada a segundo plano” (SUJEITO, 111), “tem sido desmotivante atuar nessa área” (SUJEITO, 113).

Exige-se do profissional que atua na educação infantil que seja professor habilitado, formado no mínimo em nível médio de escolaridade na modalidade normal; no entanto, muitas são as denominações que se dão a esses profissionais, evitando-se, nos contratos formais de trabalho, denominá-los de professores.

Tal situação é evidenciada no município em que esta pesquisa foi realizada, pois o professor que atua na creche é denominado Educador Infantil, e com nítida diferença salarial, se comparado com aqueles que são denominados professores PI e PII. Ressalta-se que boa parte desses profissionais já são graduados em pedagogia, enquanto outros estão em processo de formação através de convênios firmados pela rede de ensino com Instituições de Ensino Superior – IES.

Ao que parece, essa diferenciação de nomenclatura ampara o tratamento legal e salarial, além de estar relacionado com o valor social atribuído à criança pequena e a sua educação. Esses sujeitos geralmente têm carga horária de trabalho aumentada e percebem salários abaixo da média, se comparados com os demais profissionais denominados professores que atuam em outros anos da própria EI. Há diferenciação entre aqueles que atuam nas creches atendendo crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade e aqueles que atuam com crianças de 4 e 5 anos na

Educação Pré-Escolar, e essa diferenciação é nítida também quanto ao tratamento e reconhecimento desses profissionais.

Dessa forma, a diferença salarial por ano de ensino em que as professoras atuam evidencia a desvalorização profissional, como apontado no discurso do sujeito/entrevista 11, destaca-se: “[...] a gente consegue ganhar dois mil. Sendo que os professores ganham dois mil por quatro horas, né, a gente ganha dois por oito horas. Você vê por aí que é uma desvalorização bem grande do trabalho da gente, o trabalho é bem mais difícil”.

A professora marca a diferença na relação entre remuneração X carga horária. Na comparação com os rendimentos das profissionais da própria Educação Infantil, observa-se que, proporcionalmente, os professores que atuam com crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos fazem jus a uma remuneração significativamente maior, se comparados com os profissionais que atendem crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos nas creches. Ela ainda reforça que houve significativo avanço nos vencimentos dos profissionais da EI, com a implantação do piso; no entanto, muitos docentes estão se preparando para realizar o concurso de professor para outros níveis da EB.

O Sujeito/entrevista 11 aponta que, embora bem formados, os profissionais da EI recebem no mínimo a metade, em relação aos vencimentos de profissionais de outras áreas com formação semelhante, ou seja, graduação e especialização.

Essa situação é evidente na forma de contratação dos profissionais que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade em creches do município pesquisado, visto que são denominados educadores infantis, e não professores. Nos relatos desses profissionais é comum o questionamento quanto à forma de tratamento, o local que ocupam, a carga horária de trabalho ampliado e o salário, que se diferencia daqueles percebidos pelos demais profissionais da EI – pré-escolar, bem como do EF.

Os relatos esboçados pelos sujeitos da pesquisa confirmam o sentimento de desvalorização, que perpassa o status profissional, a quantidade de alunos por turma, a diferenciação salarial e a maneira como os docentes são inseridos como profissionais do Magistério.

Castro e Souza (2012, p. 13) reforçam a baixa remuneração e prestígio profissional como fator que favorece a busca por “[...] outras ocupações economicamente mais interessantes”. Esse fato foi evidenciado entre os profissionais que participaram da entrevista, pois foram mencionadas a preparação para outros concursos e a falta de suporte nas CEMEIs.

Isso porque atuam com 18 crianças, durante 8 horas, em pelo menos três dias na semana, exceto nos dias de planejamento e hora-atividade, sem que tenham direito ao apoio de auxiliares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que este trabalho seja passível de contribuir no entendimento do sujeito professor em seu espaço de atuação, pois a pesquisa favoreceu a interpretação de seus discursos, do que é valorizado, bem como dos comportamentos oriundos de sua prática profissional, à luz da teoria das RS, que fundamentam a constituição identitária docente.

Buscou-se na fundamentação teórica, na análise dos conteúdos levantados por meio da aplicação do questionário, ou das entrevistas, reconhecer as RS do “Ser Professor” e o modo como se formam e contribuem para a construção identitária dessa profissional, sobretudo em relação a compreensão da valorização profissional.

Chamou a atenção, nos relatos, o sentimento de desvalorização profissional, evidenciado na diferenciação existente entre os denominados “Educador Infantil” e aqueles que, por vezes, atuam no mesmo nível na Educação Infantil – pré-escola, e que são reconhecidos como professores.

A percepção dessa diferenciação de tratamento reforça nos professores a dificuldade em se reconhecer como professores, visto que aos olhos das profissionais elas entraram para o magistério como um “adendo”, não são reconhecidas, são vistas de forma diferente pelos seus pares que atendem crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.

Vale ressaltar que as profissionais fizeram um concurso de nível médio para investidura na carreira, no entanto é elevado o número daquelas que já concluíram o curso de pedagogia. Contudo, após a conclusão do curso superior elas fazem jus a apenas 2% de acréscimo salarial, se fizerem o pedido formal na rede.

Ficou evidente que essa diferenciação não se pauta apenas na nomenclatura ou na organização do sistema, ou até mesmo para diferenciar a idade do público atendido, mas contribui sobremaneira com o sentimento de discriminação e de preconceito.

É certo que as Educadoras Infantis foram nomeadas em um Cargo de Nível Técnico, contudo a exigência prática e de formação, cada vez mais as igualam em termos de formação, ao que é exigido dos profissionais aprovados como professores, de nível superior.

Os relatos apontaram que existe uma desvalorização, ou seja, os educadores ganham um salário próximo dos professores, porém os primeiros atuam 40 horas, enquanto seus colegas trabalham 20 horas.

Por fim, os resultados da pesquisa reiteram o que vem sendo apontado por inúmeras pesquisas na área. Ao buscar articular as diferentes RS do ser professora de EI aos processos de sua constituição identitária, estes estudos possibilitam destacar a dificuldade de constituir-se professor, num contexto em que a necessidade de pertencer a um grupo – o dos professores – é atravessada pela ausência de reconhecimento e de valorização profissional. Decorre disso a complexidade dos processos de constituição identitária, quando os próprios sujeitos – que desejam pertencer – não se reconhecem e não são reconhecidos como professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima; BARBOSA, Ivone Garcia. Identidade Profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoes/Relatos/0415.pdf>, acesso em 05 de junho de 2017.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiowZinopfKAhVKj5AKHQyOAT4QFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F15261%2Fconstituicao_federal_35ed.pdf%3Fsequence%3D9&usg=AFQjCNHs419NgvxcRGlpeUazMQ1Bntkddg&sig2=Ww8xm5U45HKqhJ53fAZytQ&bvm=bv.110151844,d.Y2I&cad=rja, acesso em: 05 de junho de 2017.

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

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

CAMPOS, Maria M. Malta; GROSBAUM, Marta W; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de Creche. VII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Águas de São Pedro – SP, 1983. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=5836&Itemid=374, acesso em 12/06/2015.

CASTRO e SOUZA, Marina Pereira de. O Proinfantil e a Formação dos Agentes Auxiliares de Creche do Município do Rio de Janeiro. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais da ANPED...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>, acesso em 03 de junho de 2017.

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

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

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

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

COTA, Tereza Cristina Monteiro. “A gente é muita Coisa para uma Pessoa Só”: **Desvendando Identidades de “Professoras” de Creches.** Dissertação de Mestrado –

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC MG, 2007. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CotaTC_1.pdf. Acesso em 05 de junho de 2017.

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

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

GOMES, Jodete Bayer. **Política Nacional de Educação Infantil no Brasil: uma luta contínua, uma política descontínua.** In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. **Anais da ANPED...** Caxambu; ANPED, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4332--Int.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2017.

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

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

MOREIRA, Alessandro Messias. **Representação social do “ser professor” e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais). Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté – UNITAU, 2012.

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

MOSCOVICI; S. **La psychanalyse: son image et son public** – étude sur la representation sociale de la psychanalyse. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

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

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

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

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

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

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

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. 2000. n. 13, pp. 5-24. Disponível em: http://www.andreapenteado.com/files/tardif_saberes_profissionais_dos_professores.pdf, acesso em: 23/05/2011.