

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUISA DE MARILLAC RAMOS SOARES

HABITUS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO SER
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE
CAMPINA GRANDE – PB.

**NATAL – RN
2011**

LUIZA DE MARILLAC RAMOS SOARES

HABITUS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO SER
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE
CAMPINA GRANDE – PB.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho

NATAL – RN
2011

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Soares, Luisa de Marillac Ramos.

Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande - PB/ Luisa de Marillac Ramos Soares. - Natal, RN, 2011.

189 f.

Orientador (a): Dr. Moisés Domingos Sobrinho.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Representação social - Tese. 3. *Habitus* - Tese. 4. Professor – Educação infantil - Tese. I. Domingos Sobrinho, Moisés. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 372.2.011.3-051

LUISA DE MARILLAC RAMOS SOARES

HABITUS, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO SER
PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE
CAMPINA GRANDE – PB.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovado em: 31/08/2011

Banca Examinadora

PROF. DR. MOISÉS DOMINGOS SOBRINHO - ORIENTADOR
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

PROFA. DRA. LIA MATOS BRITO DE ALBUQUERQUE
Universidade Estadual do Ceará – UECE

PROFA. DRA. MARILEIDE MARIA DE MELO
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

PROFA. DRA. ERIKA DOS REIS GUSMÃO ANDRADE
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

PROFA. DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE CARVALHO
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

HOMENAGEM ESPECIAL

À minha grande amiga/irmã, Suerde.

DEDICATÓRIA

A quem devo muito e por isso dedico este trabalho:

Às professoras das creches e pré-escolas do município e do estado, com quem partilhei os saberes necessários e a quem me uno na luta em prol da Educação Infantil.

Aos meus pais, irmãos, companheiro, filhas, genros e neta, de quem recebi as energias necessárias para seguir estudando, trabalhando, pesquisando.

Às minhas educadoras de referência:

Professora/amiga, na pós-graduação, Dra. Suerde Brito, com quem aprendi a superar os obstáculos da vida.

Professora do ensino médio, Ninfa Macedo, que me apresentou o valor e o gosto pela leitura.

Professora da Educação Infantil e Fundamental, D. Madalena, que me ensinou, com seu exemplo, que a afetividade e o respeito são essenciais no processo educativo.

AGRADECIMENTOS

No processo de elaboração e construção deste trabalho, na busca incessante de conhecimentos, muitos colaboradores se fizeram presentes. A estes meus agradecimentos e reconhecimento que sem eles a caminhada seria mais difícil. Mesmo temendo esquecer-me de mencionar alguém, a quem peço desculpas, nomearei àqueles que vêm em meu pensamento.

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade de voltar à escola da vida e refazer as lições interrompidas, retomar as aulas perdidas, reaprender a ser e viver os sentimentos na condição humana, reencontrar amigos, companheiros de jornada e estabelecer novos encontros.

A minha querida família, que compreendeu o sentido deste trabalho entendeu minhas ausências, me alimentou com muita energia na produção do mesmo e transcendeu o papel familiar. Wilton, *esposo* – socorreu-me nas dúvidas ortográficas; Amanda, *filha* – contribuiu na editoração gráfica e formatação do texto; Bruna, *filha* – esteve presente no apoio afetivo e estético; Carolina, *filha* – além do apoio estatístico/matemático e tecnológico foi e continua sendo luz do meu caminho nos momentos mais obscuros; Clarice, *filha* e Cecília, *neta* – mostraram-me o ser criança em toda sua plenitude.

Àqueles que me apresentaram à escola e sempre me incentivaram a continuar estudando: meus pais, Luis e Neusa.

Ao meu irmão, João Neto, pelas preciosas e incansáveis contribuições.

Às professoras e gestoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais de Campina Grande, à gerente de Educação Infantil do município, Océlia, e à coordenadora de Educação Infantil do estado, Francilene, pela acolhida calorosa e confiança na viabilização desta pesquisa. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

Ao Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho, 'grande mestre' e sábio orientador, que desde o mestrado colaborou na avaliação do meu trabalho, abriu as portas para escutar meus projetos como aluna especial, permitiu a minha inserção no seu quadro de orientandos para testar seu modelo teórico e confiou à Profa. Dra. Suerde Miranda de Oliveira Brito a parceria na construção e elaboração das discussões aqui desenvolvidas, a quem muito agradeço.

Às professoras Dra. Maria do Rosário de Carvalho, Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade e Dra. Rosália de Fátima e Silva pelas trocas, incentivo e promoção de novos conhecimentos.

Aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Lia Matos Brito de Albuquerque, Profa. Dra. Maria Emília Limeira Lopes, Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade, Profa. Dra. Maria do Rosário de Carvalho, Profa. Dra. Marileide Maria de Melo e Prof. Dr. João Maria Valença, pela disponibilidade e valiosas contribuições.

Ao PPGEd e seus funcionários, especialmente a Edenise, pela presteza e disponibilidade em atender as minhas solicitações e esclarecer minhas dúvidas.

À Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande, pela oportunidade de conciliar estudo e trabalho e pela compreensão das minhas ausências.

A João, Filipe, Daniel, Sr. João e D. Lica, pelo apoio, amizade e partilha, sempre que necessário.

Às amigas Profa. Dra. Maria do Carmo Eulálio e Profa. Dra. Railda Fernandes, líderes da torcida pelo sucesso deste trabalho.

À Profa. Dra. Lia Matos de Albuquerque, pelo ensinamento do EVOC.

A Nilza, pelos momentos em que dividimos nossas angústias e sucessos no processo de pesquisa.

Aqueles que foram marco em Natal, no início dessa história acadêmica: Profs. Noeide e Zenon.

A Hermesson e Rômulo, por me ajudarem a utilizar o SPSS.

A Ivanilda (Nil), por sua escuta sensível e sua contribuição no texto sobre Educação Infantil.

A Profa. Dra. Josilene Pinheiro Mariz pela força e contribuição com o resumé.

A todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram a diferença neste processo: Betânia (Bel), Prof. Cícero Agostinho, Fernando Araújo, José Luis, Julita, Marly, Rosilda (Rosinha), Sônia Damasceno, Profa. Tereza Donato e Tiago Paz.

RESUMO

Apresentam-se aqui os resultados de uma pesquisa cujos objetivos foram identificar a representação social do ser professor da Educação Infantil em Campina Grande – PB, nas redes públicas estadual e municipal, e detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus professoral* dos docentes da Educação Infantil, que estariam na base da construção dessa representação. Como referencial teórico básico, adotou-se o modelo desenvolvido por Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011), que articula a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e os fundamentos e conceitos da Praxiologia de Pierre Bourdieu. Fundamenta-se, também, na Teoria do Núcleo Central, cujo enfoque é a abordagem estrutural da representação social. Dessa forma, põe-se em evidência a dinâmica relacional e simbólica, através da qual os indivíduos entram em contato, descrevem, compreendem e reproduzem o mundo exterior à sua imagem e semelhança. Participaram da pesquisa 199 professoras das creches e pré-escolas municipais de Campina Grande – PB e 109 das estaduais. Os métodos e técnicas utilizados foram: observação participante do cotidiano das professoras das creches e pré-escolas; entrevista semi-estruturada; associações livres de palavras com a expressão indutora '*ser professor da Educação Infantil é...*'; e questionário semi-estruturado. Os dados foram analisados, no caso das entrevistas, através da análise categorial de conteúdo, conforme proposta de Bauer (2010); as associações-livres, por meio do *software* Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations (EVOC), desenvolvido por Vergès (2002), que combina frequência e ordem média de evocação (ou associação); e os dados do questionário, pelo *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Constatou-se a existência de uma única representação social compartilhada pela população pesquisada, embora seu conteúdo estruture-se de modo diferenciado. Para as docentes municipais, a centralidade do conteúdo é dada pelos elementos *compromisso, dedicação, responsabilidade, gratificante* e para as docentes estaduais essa gira em torno dos elementos *amor, paciência, gratificante e responsabilidade*. Contudo, a mesma é construída fundamentalmente com base nos referentes produzidos por um *habitus* religioso e um *habitus* maternal, os quais fazem parte da gênese de constituição do *habitus* professoral em foco, dentre outros referentes culturais de influência secundária. Conclui-se que ser professora da Educação Infantil, na realidade pesquisada, materializa-se nas práticas do educar e do cuidar, numa clara fusão do papel de professora e mãe.

Palavras-chave: Representação social. *Habitus*. Trabalho do professor. Educação Infantil. Creche e Pré-escola.

ABSTRACT

We present here the results of a study whose objectives were to identify the social representation of being a professor of early childhood education in Campina Grande - PB, in the public state and municipal levels, and detect structural diagrams of a possible mental *habitus* of professorial faculty of education child, which would form the basis for the construction of this representation. As a theoretical base, we adopted the model developed by Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011), which articulates the Theory of Social Representations, Serge Moscovici, and the foundations and concepts of Pierre Bourdieu praxiology. It is based also on the Central Nucleus Theory, which focuses on the structural approach of social representations. Thus, puts in evidence the relational dynamics and symbolic, through which individuals come into contact, describe, understand and reproduce the outside world in his image and likeness. 199 teachers participated in the study of child care and pre-schools of Campina Grande - PB and 109 of the state. The methods and techniques used were: a) participant observation of everyday life of teachers of kindergartens and preschools, b) semi-structured interview, c) free associations of words with inducing the expression 'being a professor of early childhood education is ...' and d) semi-structured questionnaire. The data were analyzed in the case of interviews through the categorical content analysis, as proposed by Bauer (2010); free-associations, using the software Ensemble L'Analyse des Programmes Permettant evocations (EVOC), developed by Vergès (2002), which combines frequency and average order of recall (or association) and the questionnaire data, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). It was verified the existence of a unique social representation shared by the population studied, but its content is structured differently. For local teachers, the centrality of the content is given by the elements commitment, dedication, responsibility, and rewarding teachers for this state revolves around the elements of love, patience, and rewarding responsibility. However, it is constructed mainly based on the related produced by a religious *habitus* and maternal *habitus*, which are part of the genesis of the establishment of professorial *habitus* in focus, among other cultural references of secondary influence. We conclude that a teacher of early childhood education actually researched, is materialized in the practices of educating and caring, in a clear fusion of the role of teacher and mother.

Keywords: Social representation. *Habitus*. Work of the teacher. Early childhood education. Nursery and Preschool.

RÉSUMÉ

On présente ici les résultats d'une étude dont les objectifs étaient d'identifier la représentation sociale de l'être professeur d'éducation infantile à Campina Grande - PB, dans les réseaux publics de l'état et de la municipalité. On a cherché également à détecter des éventuels schémas mentaux structurants d'un possible *habitus professoral* des institutrices de l'éducation des enfants qui constituerait la base pour la construction de cette représentation. Comme base théorique, on a adopté le modèle développé par Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011), qui articule la théorie des représentations sociales, de Serge Moscovici, ainsi que les fondements et les concepts de la Praxéologie de Pierre Bourdieu. Cette étude est également fondée sur la théorie du Noyau Central, qui se concentre sur l'approche structurelle des représentations sociales. Ainsi, met en évidence la dynamique relationnelle et symbolique, par lequel les individus entrent en contact, décrivent, comprennent et reproduisent le monde extérieur à son image et ressemblance. Le nombre de 199 institutrices de crèches et d'écoles maternelles de la municipalité de Campina Grande - PB ont participé à l'étude ainsi que 109 des écoles de l'Etat. Les méthodes et les techniques utilisées ont été: une observation participante de la vie quotidienne des institutrices des crèches et des écoles maternelles, b) entretien semi-structuré, c) les associations libres de mots avec l'expression inductrice «être enseignante d'éducation infantile est ...» et d) questionnaire semi-structuré. Les données ont été analysées, dans le cas des entretiens, à travers l'analyse de contenu catégorique, telle que celui proposée par Bauer (2010); les libre-associations, en utilisant le logiciel Ensemble L'Analyse des Programmes évocations Permettant (EVOG), développé par Vergès (2002), qui combine la fréquence et l'ordre en moyenne de rappel (ou association) et les données du questionnaire, par le progiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Il a été vérifié l'existence d'une représentation sociale unique partagé par la population étudiée, mais son contenu est structuré différemment. Pour les institutrices de la municipalité, la centralité du contenu est donnée à travers des éléments tels que, le dévouement, la responsabilité, gratifiant et pour les institutrices des écoles de l'État, ceci s'articule autour des éléments de l'amour, la patience, gratifiant et la responsabilité. Cependant, il est construit principalement basé sur le rapport produit par un *habitus religieux* et *habitus maternel*, qui font partie de la genèse de la création de l'*habitus professoral* en objectif, parmi d'autres références culturelles d'influence secondaire. On conclut qu'être l'institutrice de l'éducation des enfants, dans la réalité étudiée, se matérialise dans les pratiques d'éducation et le soin, dans une fusion claire du rôle de l'institutrice et mère.

Mots-clés: Représentation sociale. *Habitus*. Travail de l'enseignant. Éducation des enfants. Crèche et Maternelle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CENDAC	Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente
CFB	Constituição Federal Brasileira
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
E	Estado
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEI	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
M	Município
N	Frequência
Nb	Número de Evocações
OME	Ordem Média de Evocação
P	Professora
PCC	Plano de Cargos e Carreira
PMCG	Prefeitura Municipal de Campina Grande
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil

POF	Pesquisa Nacional de Orçamentos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRALER	Programa de Apoio de Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEC	Secretaria da Educação e Cultura
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEIF	Secretaria da Educação Infantil e Fundamental
SESC	Serviço Social do Comércio
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCP	Termo de Compromisso dos Pesquisadores
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 -	Quantitativo de creches e pré-escolas públicas de Campina Grande – PB, por rede de ensino	36
Tabela 1.2 -	Distribuição das professoras das creches e pré-escolas públicas campinenses, por rede de ensino	38
Tabela 1.3 -	Grupos de idade do professorado das creches e pré-escolas	42
Tabela 1.4 -	Naturalidade das professoras das creches e pré-escolas	44
Tabela 1.5 -	Tempo de residência das professoras das creches e pré-escolas em Campina Grande	45
Tabela 1.6 -	Escolaridade dos pais e mães das professoras das creches e pré-escolas campinenses	48
Tabela 1.7 -	Distribuição das professoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais por escolaridade e formação profissional	52
Tabela 1.8 -	Demonstrativo da profissão/ocupação dos pais das professoras das creches e pré-escolas	186
Tabela 1.9 -	Demonstrativo da profissão/ocupação das mães das professoras das creches e pré-escolas	187
Tabela 2.1 -	Razões para se tornar professora da Educação Infantil	59
Tabela 2.2 -	Tempo de exercício profissional	61
Tabela 2.3 -	Tempo de atuação na Educação Infantil	62
Tabela 2.4 -	Profissão exercida antes de ser professora da Educação Infantil	63
Tabela 2.5 -	Remuneração das professoras, por rede de ensino	64
Tabela 2.6 -	Rendimento mensal familiar das professoras	65
Tabela 2.7 -	Quem mais contribui com a renda familiar das professoras, por rede de ensino	66
Tabela 2.8 -	Profissão exercida pelas professoras em concomitância com sua atividade docente	67

Tabela 2.9 -	Arranjos familiares em domicílios particulares das professoras das creches e pré-escolas	69
Tabela 2.10 -	Meios de transporte utilizados pelo professorado das creches e pré-escolas na locomoção para o trabalho	71
Tabela 2.11 -	Bens eletroeletrônicos das professoras das creches e pré-escolas campinenses	74
Tabela 2.12 -	Bens eletrodomésticos das professoras das creches e pré-escolas campinenses	76
Tabela 2.13 -	Práticas do professorado das creches e pré-escolas nos finais de semana e feriados	79
Tabela 2.14 -	O que as professoras das creches e pré-escolas campinenses costumam fazer nas férias	83
Tabela 2.15 -	Revistas lidas pelo professorado	86
Tabela 2.16 -	Revistas assinadas pelo professorado	88
Tabela 2.17 -	Categorias dos livros lidos nos últimos 12 meses	89
Tabela 2.18 -	Estilo musical preferido pelas professoras, segundo a rede de ensino	91
Tabela 2.19 -	Estilo musical do cantor preferido	92
Tabela 2.20 -	Estilo musical da cantora preferida	94
Tabela 2.21 -	Programas de TV prediletos das professoras, por rede de ensino	96
Tabela 2.22 -	Demonstrativo dos três livros lidos no último ano pelas professoras das creches e pré-escolas	188
Tabela 3.1 -	Distribuição de frequência das evocações das professoras das creches e pré-escolas municipais campinenses, para o estímulo ' <i>ser professor da Educação Infantil é...</i> '	104
Tabela 3.2 -	Distribuição de frequência das evocações das professoras das creches e pré-escolas estaduais campinenses, para o estímulo ' <i>ser professor da Educação Infantil</i> '	107

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1.1 -	Mapa do município de Campina Grande – PB, com localização das creches e pré-escolas municipais e estaduais da zona urbana – 2008-2009.	35
Gráfico 1.1 -	Estado civil das professoras das creches e pré-escolas	43
Gráfico 1.2 -	Motivos alegados pelas professoras oriundas de outros municípios ou estados para residirem em Campina Grande – PB	45
Gráfico 1.3 -	Distribuição das professoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais de Campina Grande – PB, por escolaridade	51
Quadro 3.1 -	Estrutura da representação social do <i>ser professor da Educação Infantil</i> , construída por professoras das creches e pré-escolas municipais campinenses	105
Quadro 3.2 -	Estrutura da representação social do <i>ser professor da Educação Infantil</i> , construída por professoras das creches e pré-escolas estaduais campinenses	108
Gráfico 3.1 -	Comparativo dos possíveis núcleos centrais da representação social do <i>ser professor da Educação Infantil</i> construída por professoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais de Campina Grande - PB	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1	
1 O CENÁRIO E AS PROFESSORAS DA PESQUISA: descortinando os bastidores da Educação Infantil campinense	32
1.1 O cenário: Campina Grande- PB.....	32
1.2 As creches e pré-escolas	36
1.2.1 Conhecendo a estrutura funcional das creches e pré-escolas municipais e estaduais.....	37
1.3 O professorado da pesquisa: um breve perfil	40
1.3.1 Naturalidade e origem familiar	43
1.3.2 Escolaridade e Formação profissional.....	50
CAPÍTULO 2	
2 PARTICULARIDADES DE UM ESTILO DE VIDA	57
2.1 Da inserção no campo da educação	57
2.2 Condição socioeconômica.....	62
2.2.1 Renda pessoal e familiar	63
2.2.2 Moradia, arranjo familiar e filhos.....	68
2.2.3 Meios de transporte.....	71
2.2.4 Bens eletroeletrônicos e eletrodomésticos	72
2.3 Ocupação do tempo livre e práticas de lazer	78
2.3.1 O gosto pela leitura	85
2.3.2 Gosto musical.....	90
2.3.3 Preferências por programas de rádio e TV.....	94
CAPÍTULO 3	
3 PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: <i>habitus</i> e representações sociais.....	99
3.1 A técnica de associação livre de palavras: <i>Ser professor da Educação Infantil é</i>	100
3.1.1 Para as professoras das creches e pré-escolas municipais <i>ser professor da Educação Infantil é</i>	104
3.1.2 Para as professoras das creches e pré-escolas estaduais <i>ser professor da Educação Infantil é</i>	107
3.2 Analisando as representações sociais do <i>ser professor da Educação Infantil</i> identificando dimensões do <i>habitus</i>	109
3.2.1 Dimensão ética: Responsabilidade, Compromisso e Respeito	112
3.2.2 Dimensão afetiva: Amor, Dedicção, Gostar, Paciência, Atenção, Compreensão, Ser mãe, Ser amiga e Ser criança	118
3.2.3 Dimensão valorativa: Desafio, Prazeroso, Gratificante e Importante	135

3.2.4 Dimensão cognitiva: Ser criativo, Capacidade, Aprender e Educar	143
3.3 Comparando as representações sociais... identificando o consenso intragrupo e entre grupos: a gratificante responsabilidade de ser professor da Educação Infantil.....	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	159
ANEXO	171
Anexo A - Classificação Brasileira de Ocupações.....	172
APÊNDICES	
Apêndice A - Entrevista (roteiro orientador)	175
Apêndice B – Questionário I e Associação Livre de Palavras	176
Apêndice C - Questionário II	177
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184
Apêndice E - Termo de Compromisso dos Pesquisadores	185
Apêndice F – Demonstrativo da profissão/ocupação dos pais das professoras das creches e pré-escolas	186
Apêndice G – Demonstrativo da profissão/ocupação das mães das professoras das creches e pré-escolas.....	187
Apêndice H – Demonstrativo dos três livros lidos nos últimos 12 meses pelas professoras das creches e pré-escolas	188

*Quando a educação se relaciona com o futuro,
quando ela tem a ver com o projeto e com a fabricação,
o educador se constitui em um ser com vocação de totalidade,
de presença, e de permanência, em um ser que não quer morrer
[...] quando a educação se relaciona com o porvir,
quando ela tem a ver não com a fabricação, mas com o nascimento,
não com o projeto, mas com a fecundidade,
o educador é alguém atravessado pela finitude e pela ausência,
é alguém que aceita sua própria morte,
a morte de si mesmo e de qualquer forma de propriedade.*

Jorge Larrosa

INTRODUÇÃO

Era comum que, em décadas passadas, especialistas em Educação Infantil se reportassem aos profissionais de creches e pré-escolas como aqueles cuja tarefa consistia em propiciar ambientes agradáveis e acolhedores para o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade. Na atualidade, diante de leis que regulamentam a Educação Infantil como direito da criança e que definem as políticas públicas para a infância, a formação do professor e a prática pedagógica, prima-se pela atuação de professores com formação específica e capacitados para atender a criança pequena.

Para Angotti (2008), os profissionais da Educação Infantil precisam transcender as práticas de cuidado como mero assistencialismo e enxergar a criança em sua complexidade e singularidade, devendo compreendê-la de modo integral, e promover situações em que razão e emoção sejam associadas ao complexo de atividades pedagógicas. Além disso, precisam reconhecê-la e respeitá-la em suas sucessivas etapas do desenvolvimento bio-psico-socioafetivo.

Historicamente, a Educação Infantil tem base assistencialista, o que explica o modelo de políticas públicas geradas para a educação na infância e a presença de profissionais não qualificados para a função educativa. No que concerne às políticas públicas, o século XXI está marcado pelas lutas de educadores e de alguns segmentos organizados ao longo dos anos, a fim de defini-las para as crianças pequenas.

No Brasil, documentos oficiais, a exemplo da Constituição Federal Brasileira – CFB (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e da Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), proclamam e regulamentam a Educação Infantil como **direito** da criança de zero a seis anos e de suas famílias e como **dever** do Estado e da sociedade civil. A partir destes, a Educação Infantil foi incorporada ao âmbito da Educação Básica. Baseados neles foram elaborados o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998); o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, com o projeto Parâmetros em Ação¹ (BRASIL, 1999); as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2001a), a Política Nacional de Educação Infantil - PNEI (BRASIL, 2006), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil –

¹. O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, com o projeto Parâmetros em Ação, foi implantado para “[...] apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação [...]” (BRASIL, 1999, p.4).

IQEI (BRASIL, 2009a), e, mais recente, o Plano Nacional pela Primeira Infância – PNPI (BRASIL, 2010).

Embora o RCNEI² não tenha caráter imperioso, serve de orientação para a prática docente, cabendo às equipes pedagógicas a decisão de adotá-lo na íntegra ou parcialmente. Trata-se de um guia de objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos, bem como a diversidade cultural.

Ao contrário do RCNEI, as DCN apresentam diretrizes obrigatórias. Estas têm como fim, nortear os educadores na elaboração de projetos pedagógicos e estabelecer paradigmas para a própria concepção dos programas de cuidado e educação com qualidade. Além disso, fundamentam suas propostas com base em três princípios: **éticos** (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum), **políticos** (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática) e **estéticos** (sensibilidade, criatividade, ludicidade, qualidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Quanto aos documentos oficiais da Educação Infantil, embora exista investimento em políticas públicas, em busca de uma educação de qualidade, ainda há adultos sem formação adequada para o trabalho de cuidado e educação, nas instituições de Educação Infantil. No tocante às creches,

[...] A presença, nessas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e Educação Infantil, a ausência de propostas pedagógicas, e o alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e as necessidades das crianças e de suas famílias exigem atenção e ação responsáveis por parte das Secretarias e dos Conselhos de Educação, especialmente os Municipais [...] (BRASIL, 2001a, p.13).

Com relação a esta apreciação, Costa (2008) avalia ainda se tratar de uma realidade nos dias atuais. Para ela, embora exista um avanço das políticas educacionais frente às leis vigentes, até então se encontram professores com qualificação inadequada e insuficiente, o que compromete sua competência e o desenvolvimento do seu trabalho.

². O RCNEI recebe críticas, principalmente, da sua proposta conteudista. Para Cerisara (2002), os conteúdos trabalhados evidenciam subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e distancia-se das especificidades das crianças de zero a seis anos e de seus direitos fundamentais. Já Macedo (2005) critica seu caráter altamente teórico e pouco esclarecedor, bem como as práticas de cuidado e educação fundamentadas na psicologia do desenvolvimento com base cognitivista e seu foco na dimensão escolarizante, em detrimento da socialização e dos cuidados da criança.

A LDB (Lei nº 9.394/96, Seção II, Título VI, Dos Profissionais da Educação, Art. 62) determina que a formação de docentes para atuar na educação básica será em nível superior, enquanto para a Educação Infantil, extensiva as quatro primeiras séries do ensino fundamental, a exigência é o nível médio na modalidade Normal. Esta mesma Lei, no Art. 29, assevera: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica”. Isto implica deduzir que caso generalizasse a todos profissionais da educação básica, os mesmos direitos, deveres e obrigações, teríamos garantida maior qualidade na formação dos profissionais da Educação Infantil e, por conseguinte, em suas práticas.

Para Vieira (2009), após uma efetiva política de bem-estar e de educação, as pesquisas apontam ser a formação profissional uma condição indispensável para uma Educação Infantil de qualidade. Ainda conforme a referida autora, graças às reformas educacionais e às exigências quanto à qualificação dos profissionais em níveis cada vez mais elevados de escolaridade, o panorama da formação de professores da educação básica vem se modificando, nos últimos anos.

[...] A existência de adultos habilitados, qualificados e valorizados, a presença de propostas pedagógicas e de diretrizes curriculares, a qualidade da infraestrutura e dos recursos pedagógicos disponíveis são aspectos ou condições que precisam ser observados para que o cuidado e a educação ministrados sejam de qualidade (VIEIRA, 2009, p. 11).

A fim de contribuir com a formação dos profissionais da Educação Infantil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) implantou dois programas. Um deles, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), de nível médio, com habilitação em Magistério, modalidade de ensino a distância, é destinado aos professores sem habilitação mínima, que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização. O outro, denominado Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), também curso em nível médio e a distância, na modalidade Normal, dirigido aos professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas da rede pública municipal e estadual e da rede privada, conveniada ou não, desde que sem fins lucrativos, como as comunitárias, filantrópicas e confessionais. Esses cursos têm a duração de dois anos e objetivam valorizar o magistério, pois oferecem condições de crescimento profissional ao professor e educação de qualidade.

Para avaliar a qualidade da Educação Infantil foi criado o já mencionado IQEI. Trata-se de um instrumento de auto-avaliação, cujo objetivo é auxiliar os

profissionais que trabalham com crianças na faixa etária de zero a seis anos, juntamente com seus familiares e a comunidade, a participarem do processo de avaliação nas creches e pré-escolas e centros de Educação Infantil. Esse possibilita que sejam operacionalizadas práticas educativas que respeitem os direitos das crianças, como também a construção de uma sociedade mais democrática.

O IQEI aponta sete dimensões da qualidade: 1 – planejamento institucional; 2 - multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Dentre essas, chamamos atenção para a sexta dimensão, tanto por se referir ao que nos interessa, como por ser um dos fatores que mais influem na qualidade da educação, segundo o referido documento.

[...] professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2009a, p. 52).

O investimento na qualidade da Educação Infantil, no tocante à formação do professor, com vimos, é uma das preocupações dos documentos oficiais da educação. De acordo com Vieira (1999), quando a LDB denomina o profissional da Educação Infantil de educador, o situa como sujeito na construção da proposta pedagógica das instituições, nas quais trabalha e lhe dá condição de definir sua identidade.

Neste sentido, Bourdieu (2001, p. 129) afirma que “[...] Ter o nome é sentir-se com o direito de exigir as coisas que, normalmente, estão associadas a tais palavras, isto é, as práticas [...] e aos correspondentes benefícios materiais e simbólicos [...].”

Para Moscovici (2003), quando classificamos algo ou alguém, o nomeamos e o libertamos do anonimato perturbador, para localizá-lo na *matriz* de identidade de nossa cultura. Só o que é visível pode ser comparado a outras categorias ou conceitos, fazendo parte do processo de comunicação. Há três consequências quando se tem um nome:

[...] a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e

tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção (MOSCOVICI, 2003, p.67).

Avaliamos, no entanto, não ser suficiente denominar professores da Educação Infantil de educadores, mas contribuir com a construção da sua identidade profissional, aparentemente fragmentada, ante seu processo de construção histórica. Eis um dos caminhos a seguir:

Há que se buscar meios para favorecer o reconhecimento e a valorização profissional dessas professoras diante da sociedade que, embora sejam mulheres em sua maioria, não são babás, nem mães substitutas, naturalmente preparadas para o ofício de educar crianças pequenas, mas que são, sim, profissionais da educação (ASSIS, 2008, p. 102-103).

Face ao exposto, perguntamos: Quem é o professor da Educação Infantil da cidade de Campina Grande? Quais suas representações sociais do ser professor da Educação Infantil? Possui um *habitus* que estrutura a sua identidade social?

Diante destes questionamentos, desenvolvemos uma pesquisa com os objetivos de analisar as representações sociais do *ser professor da Educação Infantil* e detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus professoral* dos docentes da Educação Infantil do município paraibano de Campina Grande - PB, que estariam na base da construção dessas representações. Visamos articular *habitus* e representação social e suas interferências no processo de construção do *ser professor da Educação Infantil*. Além dos objetivos gerais enumerados, tivemos um objetivo específico: comparar as representações sociais construídas pelas professoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais.

Nossa experiência e a literatura nos possibilitaram perceber que a definição da identidade profissional do educador de creche não é simples, pois, tal qual avaliam Ongari e Molina (2003), existe dificuldade de se definir um modelo psicopedagógico que possa estar presente no debate teórico e na prática docente. Porém, conforme Santos (2005), nos últimos anos, nas instituições de Educação Infantil, há exigências de uma nova postura do educador e de uma prática pedagógica que não dissocie cuidar e educar, e exigências como a de que a criança seja o sujeito central do processo educativo. As referidas exigências são impostas pelo sistema educacional, pelos gestores das instituições, sociedade, produtores de conhecimento em Educação Infantil, pelos próprios profissionais e pelas crianças

contemporâneas, cuja expectativa é a de que a professora atenda as suas necessidades.

Silva (2001), numa pesquisa realizada em Belo Horizonte, constatou que a ausência de formação adequada dos professores que trabalham com crianças na faixa etária de zero a seis anos, culmina com a dificuldade de definir seu papel e de estabelecer sua identidade profissional. Avalia haver emergência em analisar as especificidades da Educação Infantil e reconhecer os seus profissionais como um profissional da educação, próximos a seus pares - professores do ensino fundamental, que já possuem referências profissionais constituídas, um estatuto e uma carreira próprios.

Do mesmo modo, observamos tais obstáculos, no percurso da nossa vida acadêmica e profissional, seja em pesquisas (SOARES, 1999, 2002) como nas atividades de extensão (SOARES et al., 2007a, 2007b, 2007c), nas quais verificamos a necessidade da professora³ da Educação Infantil reconhecer-se e ser reconhecida como uma profissional da educação, com valor e mérito que ela atribui ao professor do ensino fundamental, médio e superior.

Nos estudos citados e nos cursos de formação dos quais participamos, as professoras da Educação Infantil avaliaram que, apesar da relevância da sua profissão no campo educacional, por cuidarem e educarem crianças pequenas, é difícil serem aceitas e respeitadas por seus pares. Pensamos ser este um ponto crítico da profissão, que faz gerar conflito, uma crise identitária, por não ser possível a esta categoria conseguir o reconhecimento desejado: o de ser “professora de verdade”⁴. Assim, o professor da Educação Infantil, independente da formação profissional e do salário, evidencia um *status* de inferioridade. Isto nos remete ao posicionamento de Bourdieu (1998a, p. 100/101) quanto à construção da identidade profissional instituída por um grupo.

[...] a instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (‘você não passa de um...’), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que também é um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao

³ Utilizaremos o termo professora para nos referirmos a docente das instituições de Educação Infantil devido à prevalência do sexo feminino. Os termos professor e educador serão empregados quando fizermos alusão ao profissional da Educação Infantil, em caráter geral, ou mesmo, quando reproduzirmos trechos ou opiniões da literatura estudada.

⁴ Expressão de uma gestora, ao falar da sua equipe de trabalho. Também mencionada por uma professora, ao se referir aquela que, além da formação, possui autoconfiança, tem compromisso e responsabilidade.

mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade [...]. Instituir, dar uma definição social, uma identidade, é também impor limites [...]. A essência social é o conjunto desses atributos e dessas atribuições sociais que o ato de instituição produz como ato solene de categorização que tende a produzir o que ele designa.

Ainda com base na nossa experiência, entendemos que as professoras da Educação Infantil desejam firmar suas atribuições de caráter educativo e livrar-se da característica assistencialista concebida na sociogênese da profissão, que perdura no imaginário social. Diante da nossa vivência na Educação Infantil, associada às conversas sobre o cotidiano dessas instituições, surgiu o interesse de conhecer quem são esses profissionais, de onde falam, do que falam e como falam sobre si. Ou seja, identificar as representações sociais de *ser professor da Educação Infantil* e os referentes empíricos do *habitus* que o estruturam.

De acordo com Jodelet (2001, p. 28), o estudo das representações sociais deve ser norteado a partir de formulações fundamentais: ‘Quem sabe e de onde sabe?’, ‘O que e como se sabe?’, ‘Sobre o que se sabe e com que efeitos’. Como complemento a essas questões, e com o intuito de conhecer a dinâmica relacional e simbólica instalada na praxiologia bourdieusiana, Domingos Sobrinho (2003) pergunta: ‘a partir de quais condições sabe?’ Segundo ele, a representação social de um objeto não se constrói num vazio social porquanto os sujeitos, ao ocupar uma determinada posição no espaço social, constroem representações para lhes servir de orientação e guia prático de ação.

Fundamentado nesta perspectiva, Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011) desenvolveu o modelo teórico “praxiologia-representações sociais”, que tem sido testado nas pesquisas por ele orientadas, a exemplos de Albuquerque (2005), Lira (2007), Miranda (2008) e Lopes (2009), adotado como referencial teórico básico nesta pesquisa. Este modelo articula os fundamentos e conceitos da praxiologia de Pierre Bourdieu (*habitus*, capital simbólico, poder simbólico e campo social) com a Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici (1978, 2002, 2003, 2005), e a Teoria do Núcleo Central (TNC), desenvolvida por Jean-Claude Abric (1998, 2001, 2003), cujo enfoque é a abordagem estrutural da representação social.

Miranda (2008) afirma que a praxiologia bourdieusiana, visando explicar a relação entre homem e sociedade, atribui um papel essencial às estruturas simbólicas da produção e reprodução da vida social, ao propor alguns conceitos

operacionais (*habitus*, capital simbólico, poder simbólico e campo social). Daremos ênfase ao conceito de *habitus* e sua relação com as representações sociais, tal como proposto por Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011).

O *habitus*, como concebe Bourdieu (1992, p. 86), é “[...] um sistema subjetivo, mas não individual, de estruturas internalizadas, esquemas de percepção, concepção e ações comuns a todos os membros de um mesmo grupo ou classe e constitui a pré-condição para toda objetivação e apercepção [...]”. Assim, o *habitus*, defende o autor, “[...] faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias” (BOURDIEU, 2004, p. 98).

Para definir representação social, citamos Abric (2003, p. 38): “[...] um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes; ele constitui um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico”. Esses sistemas têm suas particularidades, mas são complementares.

Nossas escolhas teóricas exigiram uma pluralidade de métodos e procedimentos específicos de análise de dados, cujos detalhes serão descritos ao longo do texto da tese. A pesquisa foi desenvolvida de julho de 2008 a novembro de 2009.

Nossa entrada no campo da pesquisa ocorreu em duas etapas. A primeira, no final de 2007, quando nos dirigimos às Coordenações Gerais da Educação Infantil Municipal e Estadual, para expor o objetivo da pesquisa e as etapas do processo investigativo. Naquela ocasião, informamos que seguiríamos os dias e horários disponibilizados por suas dirigentes, para não interferir na dinâmica das creches e pré-escolas.

Durante o encontro com as dirigentes das creches e pré-escolas das duas redes públicas, recebemos a relação nominal, com seus respectivos endereços, telefones e nomes das coordenadoras e diretoras. Ademais, obtivemos informações acerca das suas características físicas, seu funcionamento e regimento pedagógico, sobre o seu quadro funcional e remuneração das professoras.

A segunda etapa, ocorrida em 2008 e 2009, envolveu a ida às creches e pré-escolas⁵ e o contato direto com as professoras. Escolhemos, por conveniência, duas

⁵ Ao longo do texto, por vezes, faremos menção às creches e pré-escolas de forma sintética, qual seja, creches. E para evitar repetições desnecessárias da denominação professoras das creches e

creches e pré-escolas de cada rede de ensino para os primeiros contatos. Percebemos que, após a nossa apresentação, quando nos identificávamos, o acesso tornava-se mais fácil. Isso nos reporta ao dito por Bourdieu (2003a, p. 697):

[...] a proximidade e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação 'não violenta'. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá [...] garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas [...]. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação [...].

A pesquisa foi realizada com 199 professoras das creches e pré-escolas municipais⁶ e 109 das estaduais. Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes: observação participante; entrevista semi-estruturada sobre a trajetória pessoal e familiar do professorado (Apêndice A); questionário semi-estruturado, sendo uma versão denominada questionário I (Apêndice B – parte 1), e outra, questionário II (Apêndice C); e associação livre de palavras com a expressão indutora '*ser professor da Educação Infantil é...*' (Apêndice B – parte 2).

A observação participante nos colocou face a face com as professoras, durante a coleta dos dados e ao participar do seu cotidiano profissional. O conteúdo observado sempre era registrado no Diário de Campo, o que favoreceu a compreensão de alguns aspectos da gênese do *habitus* e possibilitou fazer inferências.

A entrevista semi-estruturada foi realizada com 10 professoras, com a finalidade de subsidiar a construção do questionário II.

O questionário I foi aplicado a todas as participantes da pesquisa, com o objetivo de identificar o perfil sociodemográfico (gênero, estado civil, idade, escolaridade) e o perfil profissional (tempo de formação profissional, tempo de serviço, entre outros). O questionário II (Apêndice C) foi realizado junto a 50,2% (100) das professoras da rede municipal de ensino e a 55% (60) da estadual. Composto de 38 questões de múltipla escolha e seis abertas, buscou identificar as regularidades e o sistema de esquemas que configuram o *habitus professoral*, através de questões que identificaram seus gostos e estilos de vida, origem familiar, trajetória escolar, além da escolaridade e profissão dos seus familiares.

pré-escolas, ora empregaremos professoras das creches, ora professorado ou simplesmente professoras.

⁶ A rede municipal também será indicada pela letra M e a estadual pela letra E.

A técnica de associação livre de palavras foi aplicada a todas as participantes, e consistiu em citar as primeiras palavras vindas à mente ao escutar ‘*ser professor da Educação Infantil é...*’ e, em seguida, indicar a ordem de importância das palavras evocadas e justificar aquela considerada a mais importante.

Relativo ao caráter ético da pesquisa, para atender as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1997), utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice D, e o Termo de Compromisso dos Pesquisadores (TCP), no Apêndice E.

Só após serem esclarecidas dúvidas e assinado o TCLE, realizamos a coleta de dados. À exceção das observações, que aconteceram ao longo de todo o período da pesquisa, definimos uma ordem para a sequência de aplicação dos instrumentos: questionário I e associação livre de palavras. O questionário II foi aplicado ora logo após as associações, ora em dia e horário agendados pela direção da creche e pré-escola.

Foi assegurado a cada uma das professoras que os dados eram confidenciais e que seus nomes, o das creches e das coordenadoras não seriam identificados por ocasião da divulgação dos resultados, o que garantiria o anonimato. Informamos número de telefone, para entrarem em contato conosco, em caso de necessidade. Comprometemo-nos, ao final da pesquisa, devolver os resultados, conforme determinam as referidas diretrizes e normas. Concebemos que a devolução dos dados da pesquisa é o mínimo de intervenção que o pesquisador deseja e deve acatar. Para Jodelet (2007), esse desejo tem duas razões: uma delas é por respeito aos pesquisados, para que não se sintam objetos manipulados para simples extração de dados e para que o resultado da pesquisa sirva de reflexão social; a outra é para permitir ao grupo pesquisado, através dos dados, se conscientizar da realidade circundante.

Concernente à análise dos dados, para os questionários utilizamos o *software* Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, versão 8.0 (1987). Os dados estatísticos nos possibilitaram identificar e analisar hábitos, gostos, estilos de vida, escolhas e regularidades, os quais subsidiaram o estudo do *habitus*.

No tratamento das evocações obtidas através da técnica de associação livre, empregamos o Ensemble de Programmes Permettant l’analyse des Evocations (EVOC), *software* desenvolvido por Vergès (2002). Os resultados indicaram os

possíveis elementos constitutivos do núcleo central das representações sociais construídas e revelaram a proximidade com os esquemas do *habitus*.

Submetemos as justificativas dadas para as evocações avaliadas como a mais importante à análise de conteúdo proposta por Bauer (2010). Elas permitiram aclarar a significação dos termos evocados e identificar outros sentidos e/ou nuances, assim como fortalecer a hipótese da centralidade e corroborar a relação entre os elementos estruturais.

O texto que descreve o cenário e os participantes da pesquisa, o aporte teórico, o roteiro metodológico, os referentes empíricos do *habitus* e o estilo de vida do professorado e os conteúdos representacionais por ele compartilhados, está organizado em três capítulos. Contudo, não escrevemos capítulos teóricos. A este respeito, Domingos Sobrinho (informação verbal)⁷, inspirado em Bourdieu, afirma que a teoria está em toda parte e em lugar nenhum, pois se encontra na interpretação de determinado conjunto de dados, numa nota de rodapé, na explicitação de conceitos etc. Conforme afirma Bourdieu (2002b, p. 204): “[...] deleito-me com essas obras em que a teoria, porque é como ar que se respira, está por toda parte e em parte alguma, no meandro de uma nota, no comentário de um texto antigo, na própria estrutura do discurso interpretativo [...]”.

Assim estruturamos o texto: no primeiro capítulo, discorremos sobre o cenário que abriga as creches e pré-escolas de Campina Grande – PB, as instituições da Educação Infantil e as professores participantes da pesquisa e seus familiares. Colocamos em evidência, determinados aspectos que fazem parte do *habitus* do professorado da Educação Infantil campinense.

No segundo capítulo, apresentamos outros referentes culturais visíveis aos esquemas do *habitus* do professorado: estilo de vida, gostos e preferências e sua influência na construção dos sentidos de ser professora da Educação Infantil.

No capítulo três, discutiremos as representações sociais construídas pelas professoras das creches e pré-escolas públicas campinenses sobre o ***ser professora da Educação Infantil***. Enfatizamos a análise dos possíveis elementos centrais da representação, pois eles possibilitam comparar as representações compartilhadas pelas professoras da rede municipal e estadual e compreender como é produzido e estruturado o *habitus* no grupo.

⁷ Comentário extraído dos registros das reuniões de orientação, em 20 mar. 2010.

Por último, nas considerações finais, comentamos a propriedade da metodologia utilizada na pesquisa para alcançar os objetivos aos quais nos propomos, sintetizamos os principais achados e concluímos que, tal como concebe Domingos Sobrinho, o *habitus* e a representação social possuem tamanha conexão, que um pode servir de apoio para a compreensão do outro.

Com os dados obtidos e a discussão por eles gerada buscamos contribuir para o debate acerca da identidade do profissional da educação infantil e com a qualidade deste nível de ensino, principalmente, em Campina Grande. Entretanto, acreditamos que ao entrarmos em contato com as professoras, o processo de mudança ou de reafirmação da sua identidade profissional e do seu fazer pedagógico teve início. Neste sentido, como afirma Jodelet (2007), à medida que o pesquisado é levado a pensar sobre o objeto inquirido pelo pesquisador, ocorre intervenção.

A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.

Paulo Freire

CAPÍTULO 1

O CENÁRIO E AS PROFESSORAS DA PESQUISA:

descortinando os bastidores da educação infantil campinense

1 O CENÁRIO E AS PROFESSORAS DA PESQUISA: descortinando os bastidores da Educação Infantil campinense

Neste capítulo, discorreremos sobre o espaço social onde estão inseridas as instituições de Educação Infantil, a cidade de Campina Grande na Paraíba, sua estrutura funcional e outras informações úteis para sua caracterização, e as participantes da pesquisa. Apresentamos alguns dados sociodemográficos e introduzimos a exposição de aspectos referentes às suas origens familiares e trajetória escolar, para evidenciar como se deu o processo de aquisição dos capitais culturais, aqui sob a forma de títulos escolares, que asseguraram a inserção das mesmas no campo educacional da forma como esse se apresenta em Campina Grande. Por esse caminho, conseguimos desvelar determinadas regularidades socioculturais e econômicas condicionantes da atual posição ocupada por esse professorado no campo educacional.

1.1 O cenário: Campina Grande- PB

Localizada a 120 km de João Pessoa, capital do Estado, Campina Grande, é o maior município da Paraíba. Situada no agreste paraibano, está disposta geograficamente entre o alto sertão e a zona litorânea. Com clima tropical e altitude de 560m acima do nível do mar, tem uma área de 621 Km² e população de 383.941 habitantes (IBGE, 2010). Foi fundada em 1º de dezembro de 1697, na condição de aldeia, tornando-se povoamento, em 1769. Em 1790, transformou-se em vila (nomeada de Vila Nova da Rainha) e em 11 de outubro de 1864, foi convertida em cidade. Nos anos 1940, tornou-se a segunda exportadora de algodão do mundo e chegou a ser considerada a maior cidade de cultura deste produto. Vargas (2010) historia que a cidade cresceu impulsionada pelo algodão, indústria têxtil e comércio atacadista e que, na década de 60, quando a lavoura de algodão entrou em colapso, investiu em outros setores, convertendo-se em pólo de educação e, depois, em pólo de tecnologia. Hoje, é um importante centro econômico, em especial, para as dezenas de municípios paraibanos que fazem parte do Compartimento da

Borborema⁸, denominação político-geográfica de parte do Planalto da Borborema, conhecida como Serra da Borborema. Campina Grande é conhecida como “Rainha da Borborema”, pois está situada no topo e no centro do Planalto e por ser o entrocamento de mais de 60 municípios paraibanos por ela monopolizados.

Quanto às opções de lazer e eventos culturais, há uma grande festa popular, comemorativa do São João, que acontece durante todo o mês de junho, no chamado Parque do Povo. Na sua programação, além das apresentações de artistas e das quadrilhas juninas, acontece uma Mostra de Artesanato, que possibilita apreciar e adquirir produtos de artistas locais e regionais⁹.

No período carnavalesco, realiza-se o Encontro para a Nova Consciência, que objetiva propagar a Cultura da Paz e destaca-se como o evento ecumênico mais importante da cidade. Ocorrem eventos paralelos relacionados à ciência, filosofia, arte e tradições religiosas. No mês de julho, o Festival de Inverno reúne grupos de dança, música e teatro de todo o país, e desde o ano de 2010 tem sido realizado o Festival Internacional de Música de Campina Grande. Em setembro, acontece o Congresso de Violeiros.

O município tem cinco teatros. O principal, o Teatro Municipal Severino Cabral, sedia eventos fixos, ao longo do ano, como os supracitados, e o Encontro de Corais, Semana de Teatro, entre outros. No entanto, no período da coleta de dados, encontrava-se em reforma, reinaugurado em abril de 2011. Por este motivo, tais eventos foram transferidos para o Centro de Convenções do Garden Hotel e para o Teatro do SESC-Centro. Além disso, possui 12 museus, onde estão expostos memoriais da cidade, como o Museu Histórico e Geográfico de Campina Grande e Museu de História e Tecnologia do Algodão; obras de arte, no Museu de Artes Assis Chateaubriand; Museu Luiz Gonzaga, com acervo do cantor e compositor. Além desses, também há museus na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG): Museu Interativo do Semiárido Nordeste e Museu Geológico.

A cidade conta com sete bibliotecas públicas: Biblioteca Municipal Félix Araújo; Núcleo Bibliotecário Campinense; as bibliotecas da UFCG e da Universidade

⁸ Região montanhosa que compreende os estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Engloba sete microrregiões: Agreste da Borborema, Brejo Paraibano, Cariri, Curimataú Ocidental, Curimataú Oriental, Seridó Ocidental Paraibano e Seridó Oriental Paraibano.

⁹ Embora o município conte, atualmente, com uma Vila do Artesão, preferimos não a incluir na descrição, pois a mesma foi inaugurada após o período de coleta de dados.

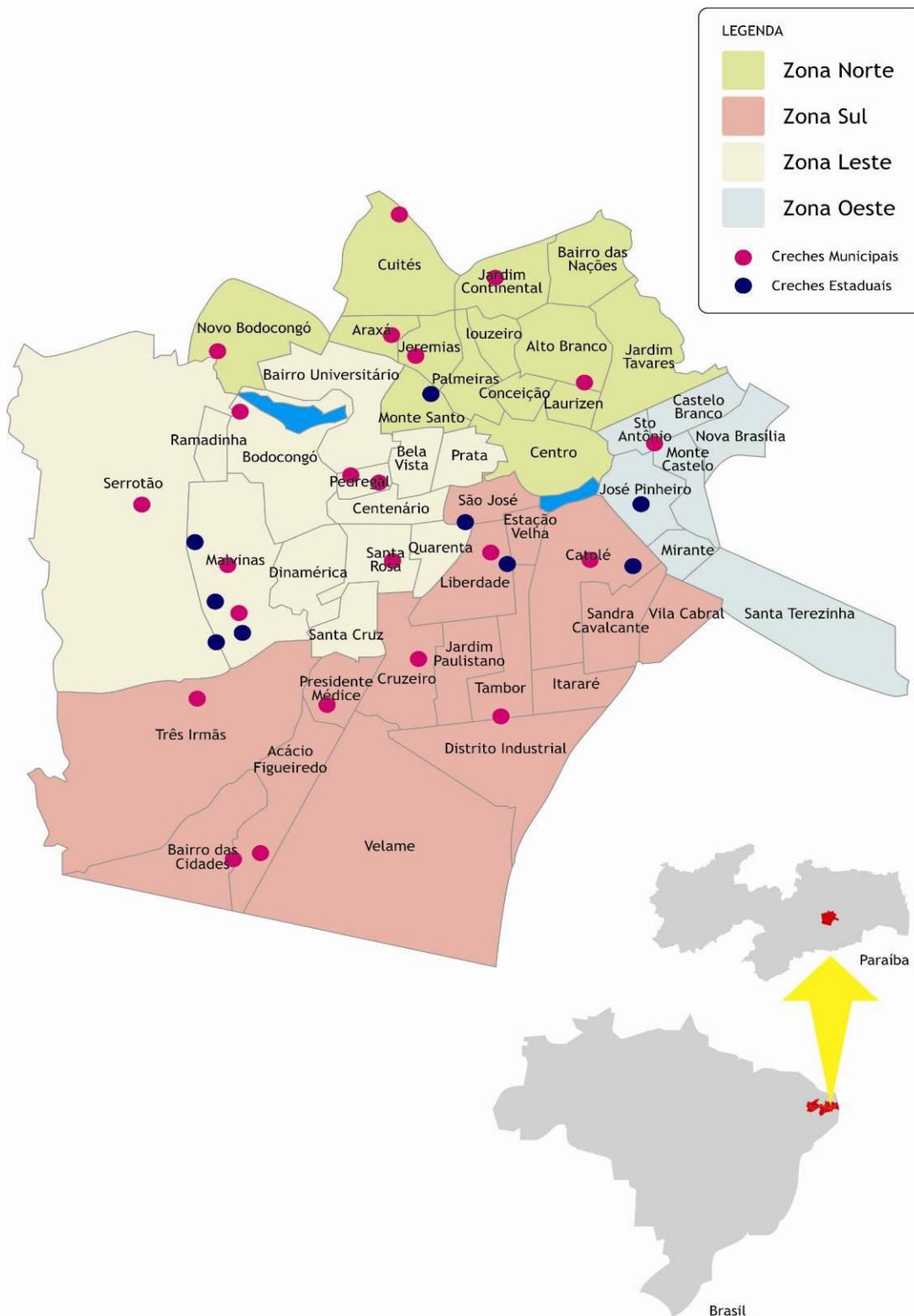
Estadual da Paraíba (UEPB), as das duas unidades do Serviço Social do Comércio (SESC) e a do Museu Histórico e Geográfico de Campina Grande.

Quanto aos cinemas, dispõe de cinco salas Multiplex, concentradas no único shopping de porte médio, que tem lojas de variedades, uma loja de brinquedos e diversões eletrônicas e Praça de Alimentação.

Campina Grande destaca-se no setor de informática e desenvolvimento de *softwares* e é considerada uma cidade universitária por sediar três universidades públicas: UFCG, UEPB e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Campina Grande. Além destas, há 12 escolas particulares de ensino superior, entre elas a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), onde muitos professores, inclusive algumas participantes da pesquisa, cursam ou cursaram Pedagogia.

No que concerne às creches e pré-escolas públicas, totalizam 31, distribuídas nos 49 bairros e seis distritos de Campina Grande, conforme demonstrado no Mapa 1.1. Nele, assinaladas em pontos azuis, localizamos as creches e pré-escolas estaduais, que totalizam nove; as municipais, que correspondem a 22, estão identificadas com pontos cor de rosa. Deixamos de situar as creches e pré-escolas excluídas da pesquisa: três creches da zona rural, das quais duas municipais e uma estadual; a Unidade de Educação Infantil (UEI), instituição federal que funciona no Campus da UFCG, cujo regime não é o de creche e pré-escola; e as turmas de Pré I e Pré II que funcionam nas 57 escolas municipais de ensino fundamental.

Mapa 1.1 - Mapa do município de Campina Grande – PB, com localização das creches e pré-escolas municipais e estaduais da zona urbana – 2008-2009.



Fonte - Mapa disponibilizado pela Secretaria de Planejamento do Município de Campina Grande, 2008 e observações, em 2009.

Designer gráfico - Amanda Ramos

1.2 As creches e pré-escolas

No período da coleta de dados (julho de 2008 até novembro de 2009), Campina Grande oferecia a crianças de zero a seis anos¹⁰, instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), localizadas nos bairros mais afastados do centro da cidade, como já verificamos no Mapa 1.1.

Nessa época, a distribuição das creches e pré-escolas municipais e estaduais, na zona urbana, era a apresentada na tabela seguinte.

Tabela 1.1 - Quantitativo de creches e pré-escolas públicas de Campina Grande – PB, por rede de ensino

<i>Creches e pré-escolas campinenses</i>	<i>Municipais</i>	<i>Estaduais</i>
	<i>N</i>	<i>N</i>
Em funcionamento	15	9
Em reforma	5	-
Prestes à inauguração	2	-
Total	22	9

Fonte - *Gerência da Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura Municipal e Coordenação de Educação Infantil Estadual, 2008*

Os dados da tabela retratam a realidade do início da coleta de dados em 2008. Como esperado, ao término da pesquisa, o número de creches e pré-escolas municipais em funcionamento incluía as que estavam em reforma e as inauguradas. A superioridade numérica destas e a reforma e ampliação de algumas delas refletem a responsabilidade do município com este nível de ensino, conforme reza a Constituição Federal Brasileira (CFB) (BRASIL, 1988)¹¹: “Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil”.

¹⁰ Destacamos que a Lei 11.274/06 determinou que, até o ano de 2010, municípios, estados e Distrito Federal estavam obrigados a matricular todos os alunos com a idade de seis anos no ensino fundamental.

¹¹ Atualizada até a Emenda nº 64 em 04 Fev. 2010.

1.2.1 Conhecendo a estrutura funcional das creches e pré-escolas municipais e estaduais

No **município**, as creches e pré-escolas são vinculadas administrativa e pedagogicamente à Secretaria da Educação e Cultura (SEC/PMCG). As **estaduais** não estão vinculadas à Secretaria de Educação do Estado, mas a três segmentos, a saber: Secretaria de Desenvolvimento Humano, responsável pela orientação pedagógica; Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente (CENDAC), cuja responsabilidade é com o fardamento e enxovais das crianças e a decoração das creches e pré-escolas; e Ação Continuada do Governo Federal, a quem compete o fornecimento da alimentação.

No que concerne ao Projeto Político Pedagógico (PPP), no município, compete a cada creche e pré-escola, visto que cada coordenadora deverá construí-lo, de acordo com a necessidade e a realidade vivida. Todavia, sua estruturação tem como base o RCNEI e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI). O PPP das creches e pré-escolas estaduais baseia-se apenas no RCNEI e é construído coletivamente, pelas professoras e coordenadoras de todas as instituições, em encontros bimestrais, nos quais também é discutido o andamento das atividades pedagógicas.

Há dois tipos de creches e pré-escolas em ambas as redes de ensino: a) creche e pré-escola com berçário, que assiste uma média de 140 crianças de quatro meses a cinco anos, e b) creche e pré-escola sem berçário, cujo número médio de atendimentos corresponde a 100 crianças de dois a seis anos.

Tanto nas creches e pré-escolas municipais como nas estaduais, a população atendida é de baixa renda, o tempo de permanência da criança na instituição é variado. Na primeira, integral (berçário e maternal) ou parcial (pré I e II), conforme a faixa etária, que é, respectivamente, quatro meses a três anos e quatro a seis anos. As creches e pré-escolas estaduais, independente da idade das crianças, atendem, apenas, em período integral.

Quanto ao quadro de professoras, na época da pesquisa, era o seguinte:

Tabela 1.2 - Distribuição das professoras das creches e pré-escolas públicas campinenses por rede de ensino

<i>Rede das creches e pré-escolas públicas campinenses</i>	<i>N° de Professoras</i>
Municipal	236
Estadual	130
Total	366

Fonte - *Gerência da Educação Infantil da Secretaria de Educação e Cultura Municipal e Coordenação de Educação Infantil Estadual, 2008*

A rede municipal conta com quase o dobro de professoras da estadual. Dado esperado, porque são as mais numerosas. Ressaltamos que, nessas, o vínculo empregatício das professoras é efetivo, com carga horária de 20 horas semanais, num mesmo turno. Entretanto, há professoras com dupla jornada como docente na mesma creche ou, em outra, ou então, em função administrativa. Mais adiante vemos que essa estrutura possibilita a algumas delas trabalharem em instituições de ensino fundamental, médio ou superior.

Na rede estadual, todas as professoras são prestadoras de serviço, com carga horária semanal de 30 horas. Algumas delas exercem outra profissão, como secretária, vendedora, costureira, auxiliar de serviços gerais, copeira ou proprietária de escola, no período oposto ao do trabalho na creche. Ao passo que outras permanecem na mesma instituição com um duplo contrato trabalhista.

O contrato de trabalho das professoras estaduais nos reporta ao Perfil dos Professores Brasileiros (O PERFIL, 2004), que constatou que a expansão do ensino para as crianças e jovens não foi acompanhada pelo aumento de concursos públicos para professores. E que isto pode significar atuar na escola da rede pública com emprego de curta ou média duração para suprir deficiências.

Com relação ao salário, o professor da Educação Infantil nível 1 da rede municipal, com escolaridade nível médio, tinha remuneração de R\$ 576,00; e o da Educação Infantil nível 2, graduado, recebia R\$ 691,00. Todavia, com a reestruturação do Plano de Cargos e Carreira (PCC), neste ano de 2010, estes valores sofreram reajustes. O professor nível 1 passou a ter salário de R\$ 663,41 e o nível 2, R\$ 762,92. Quanto às professoras da rede estadual, essas recebem um salário mínimo e o benefício do vale transporte.

Para as professoras do município, a formação exigida, desde os concursos públicos realizados a partir do ano de 2001, é a seguinte: Pedagogia com

Habilitação em Educação Infantil, para professora titular, e Curso Normal ou Pró-formação ou LOGOS, para professora auxiliar. Na rede estadual, não há exigência relativa à formação educacional das professoras.

No que diz respeito à formação continuada, a Prefeitura de Campina Grande exige uma formação adequada dos profissionais e investe¹² na sua qualificação, através do Programa *Além das Letras*, que visa à formação continuada em alfabetização, e do Programa de Apoio de Leitura e Escrita (PRALER), cujos objetivos são: “oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais, complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação” e resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, e promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade (BRASIL, 2007, p. 5). Além destes programas, por semestre, ocorre a Semana Pedagógica com oficinas e palestras proferidas por renomados educadores nacionais e internacionais.

Para as professoras da rede estadual, segundo a coordenadora de Educação Infantil¹³, inexistente programa de formação continuada, mas há autonomia para quem quiser se qualificar. Ora, sem apoio efetivo, ao contrário do que ocorre na rede municipal, e na condição de prestadoras de serviço com contrato temporário, não se qualificam e nem cursam e/ou concluem o ensino superior. É tanto que 75,5% delas não são graduadas.

Como pudemos observar, as creches e pré-escolas das duas redes de ensino se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros. No que concerne às **semelhanças**, regem sua prática com base em documentos similares, preocupam-se em construir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e atendem uma clientela de baixa renda, na faixa etária de quatro meses a três anos, em período integral.

As **diferenças** dizem respeito aos pontos, a saber: (a) *vinculação administrativa e pedagógica* – só a rede municipal tem vínculo direto com a SEC, e cumpre o que determina a LDB 9.394/96; (b) *atendimento em período parcial* - exclusivo da rede municipal, para a faixa etária entre quatro a seis anos; (c) *vínculo*

¹² Segundo o PNEI (BRASIL, 2006), a política de Educação Infantil, em conformidade com a legislação nacional, demanda que as secretarias municipais de educação, entre outras ações, promovam a formação continuada dos professores, extensiva a outros profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A LDB (BRASIL, 1996) reza que a União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

¹³ Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Estado da Paraíba, em 09 de setembro de 2007, conforme registro do Diário de Campo.

empregatício – o município mantém o regime efetivo, enquanto no estado o contrato é temporário; (d) *jornada de trabalho* – as professoras da rede municipal têm uma jornada menor (T20) do que as do estado (T30); (e) *remuneração mensal* – no município, varia de acordo com a formação do servidor. No estado, é um salário mínimo nacional, independente da formação; (f) *formação continuada* – oferecida apenas pela rede municipal e (g) *construção do PPP* – por cada creche e pré-escola, no município, e coletivamente, no estado; (h) *escolaridade* – só no município é exigida a formação mínima, determinada por lei, para o ingresso na rede.

1.3 O professorado da pesquisa: um breve perfil

Falar sobre as participantes da pesquisa significa responder àquelas questões norteadoras do estudo das representações sociais, feitas por Jodelet (2001, p. 28), e anteriormente enumeradas, dentre as quais destacamos: **‘Quem sabe?’** e **‘De onde sabe?’** Apresentaremos então as professoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais de Campina Grande - PB, por meio de seus dados sociodemográficos.

Quanto ao gênero, algumas constatações já esperadas, embora em maior proporção. Verificamos a presença absoluta das mulheres na rede estadual. Na municipal, há um homem. A preponderância feminina vai ao encontro da literatura, a exemplo da pesquisa nacional desenvolvida por Batista e Codo (1999); do verificado por Lira (2007), entre professores da rede pública de Natal – RN; e por Campos (2008), entre professores da rede pública de Queimadas – PB.

Sobre a feminização da docência, Lira (2007), baseado em Louro (1997), afirma que, no Brasil, esta teve início no final do século XIX e início do século XX. A conexão entre o magistério com o gênero feminino ganhou força nos anos oitocentos, resultando, os debates de então, na identificação da docência como uma atividade feminina e na permissão às mulheres para exercê-la. Alguns pré-requisitos, porém, foram-lhes impostos: ser mais educada do que instruída e cumprir a função de donas do lar, em primeiro lugar. Por não contrariar o papel de mãe, a docência apresentava-se como profissão ideal para elas. Neste sentido, é pertinente o que diz Bourdieu (2002a) sobre a educação recebida pelas mulheres. Concentrada no aspecto afetivo as habilita a dedicar-se ao cuidado do homem e das tarefas domésticas de atenção e dedicação.

Referente ao cuidado, Vianna (2002) destaca que ele é visto como uma característica essencialmente feminina e, por conseguinte, muitas atividades profissionais a ele associadas são consideradas femininas, a exemplo da enfermagem e da Educação Infantil. Neste sentido, conforme defende Assis (2009), o professor da Educação Infantil tem concepções que o distanciam de um fazer profissional. Para a autora, visto sua clientela ser de crianças pequenas, algumas práticas pedagógicas aproximam-se de práticas de cuidados na esfera doméstica, o que causa ambiguidade na realização do trabalho, e faz com que ocorra a reprodução de práticas maternas em detrimento das educacionais. Isto nos reporta ao dito por Souza (2002, p. 279): “O ‘cuidado’ transita entre o familiar e o escolar, articulando as diferentes esferas, ainda que sempre dentro de uma matriz que atribui o cuidado infantil e a maternidade como inatos às mulheres”. Esta característica do cuidado traz para o centro da análise o conceito de *habitus* como recurso indispensável à compreensão das regularidades estruturantes do ser professora da Educação Infantil.

Quando se refere às relações de gênero, Bourdieu (2002a, p. 41) defende haver duas classes de *habitus* nas divisões constitutivas da ordem social.

[...] as relações de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis*¹⁴ corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino [...].

Classes de *habitus* diferentes, nas quais é atribuído aos homens o trabalho pesado, perigoso, espetacular, ao contrário das mulheres, que se submetem a trabalhos menos valorizados e invisíveis, como os trabalhos domésticos e de cuidados: cuidar de crianças, idosos, doentes, animais, lavouras, enfim, cuidar do *outro* e de algo. Essa perspectiva nos remete aos dados relativos à grande maioria feminina no cenário da Educação Infantil de Campina Grande.

Constatada a quase exclusiva presença das mulheres, na Educação Infantil, e apenas introduzida a questão do *habitus* feminino, que será desenvolvido ao longo da nossa exposição, continuemos a responder quem são nossas professoras.

¹⁴ A *hexis* diz respeito às práticas sociais internalizadas e exteriorizadas através das posturas corporais, do modo de andar, falar, gesticular e olhar dos agentes sociais. Refere-se, assim, a movimentos corporais impensados, por ser a história do agente inscrita no seu corpo. Para Bourdieu (1983b), o *habitus* pode ser tomado em suas três dimensões básicas: *eidós*, *ethos* e *hexis*, as quais se relacionam, respectivamente, aos planos cognoscitivo, axiológico e prático.

A média de idade da população pesquisada tem pouca variação: 39 anos no município (d.p.= 8) e 37, no estado (d.p.= 9).

Tabela 1.3 - Grupos de idade do professorado das creches e pré-escolas

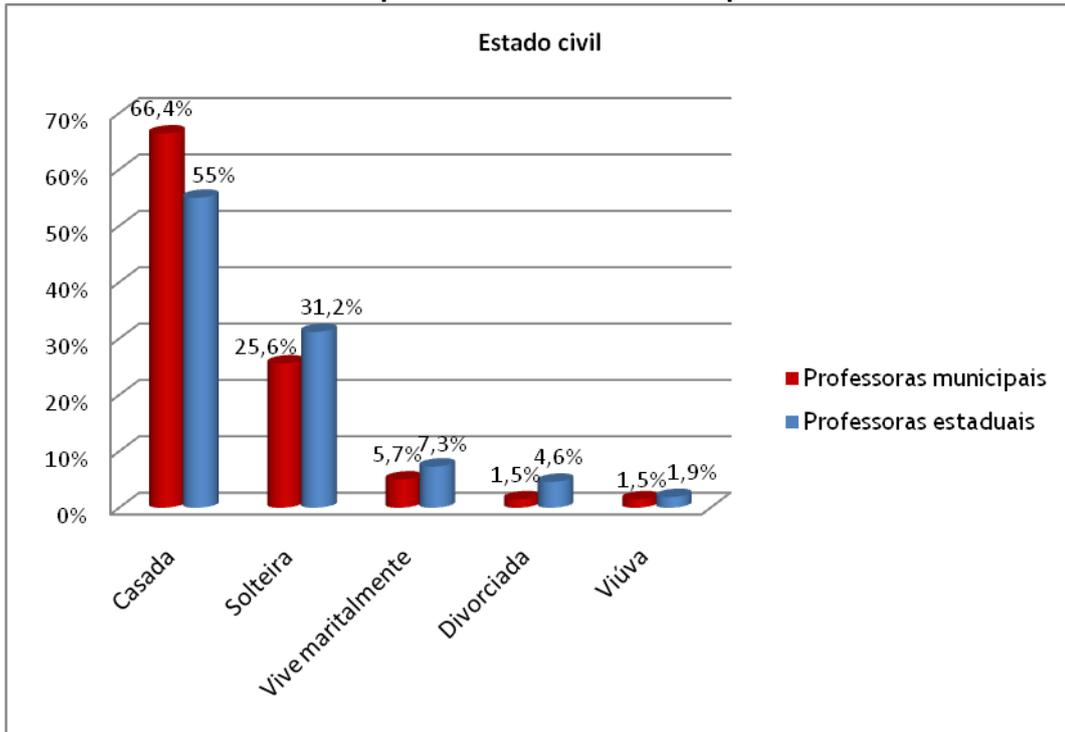
<i>Grupos etários</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
19 a 30	11	11,0	19	31,7
31 a 40	46	46,0	22	36,7
41 a 50	39	39,0	16	26,7
51 a 58	4	4,0	3	5,0
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionários II da pesquisa (2008/2009)*.

A Tabela 1.3 demonstra que, independente da rede de ensino, há maior incidência da faixa etária de 31 a 40 anos. De um modo geral, no entanto, na estadual, o professorado é mais jovem, posto que 68,4% (41) têm idade igual ou inferior a 40 anos. Percentual que decai para 57% (57) entre as professoras do município.

Quanto ao **estado civil**, de acordo com o Gráfico 1.1, a maioria é casada (66,4% M e 55% E)¹⁵, enquanto outras já o foram e vivem hoje com um companheiro ou sempre viveram sem estabelecer vínculo legal. Aliás, se acrescentarmos os dados das professoras que vivem maritalmente (5,7% M e 7,3% E), alargaremos o quantitativo das que possuem um cônjuge/companheiro.

¹⁵ Lembramos que para evitar repetições dos termos professoras municipais e professoras estaduais, por vezes, os sintetizaremos, respectivamente, com M e E.

Gráfico 1.1 - Estado civil das professoras das creches e pré-escolas

Fonte - Questionários I da pesquisa (2008/2009).

Outro achado importante a considerar nesta caracterização do professorado são os altos percentuais das docentes que já tiveram a experiência da maternidade: 70% M e 76,7% E. Isto reforça a referência feita por Assis (2009) sobre a dificuldade de essas professoras incorporarem uma postura profissional, dado o fato de lidarem com uma clientela de crianças pequenas e confundirem algumas práticas pedagógicas com os cuidados na esfera doméstica. As práticas maternas tendem, dessa forma, a se sobrepor às educacionais, reafirmando tanto a importância do *habitus* feminino para a compreensão do ser docente no espaço profissional em foco, como a relevância das dificuldades ligadas à construção de uma cultura profissional junto a esse professorado. Continuemos nossa exposição, antes de nos aprofundarmos na explicitação deste conceito.

1.3.1 Naturalidade e origem familiar

No que concerne à naturalidade, como demonstramos na Tabela 1.4, a maioria das professoras (53% M e 68,2% E) nasceu em Campina Grande. As naturais de outros municípios paraibanos equivalem a percentuais menores (35% M

e 22% E). Dentre elas, poucas (3%), e somente da rede municipal, nasceram na capital, João Pessoa.

Tabela 1.4 - Naturalidade das professoras das creches e pré-escolas

<i>Naturalidade</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Campina Grande - PB	53	53,0	41	68,2
Outros municípios paraibanos	35	35,0	13	22,0
Outros estados do Nordeste (BA, CE, MA, PE, PI, RN)	5	5,0	4	6,6
Região Sudeste (RJ, SP)	4	4,0	1	1,6
Região Norte (AC, AM)	1	1,0	1	1,6
Não informada	2	2,0	-	-
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

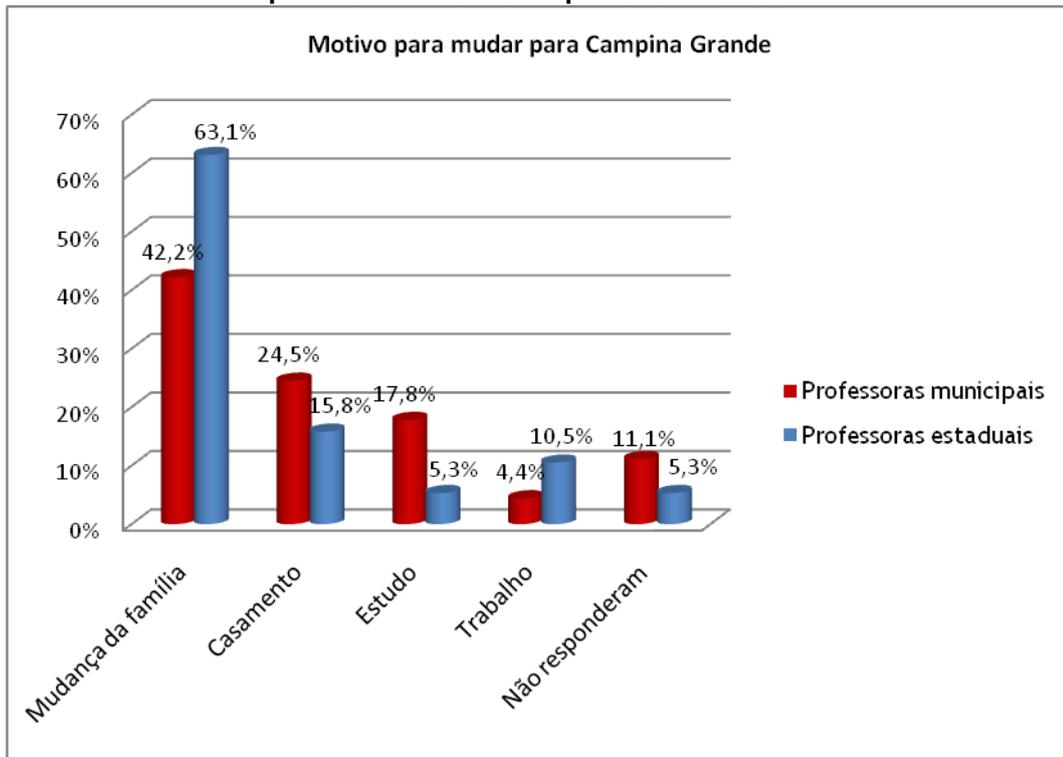
Percebemos que 45% das professoras do município e 31,8% do estado não são campinenses. A procedência delas é, em sua maioria, de outros municípios da Paraíba. As razões da mudança de localidade estão especificadas no Gráfico 1.2.

Supomos que os motivos enumerados se relacionem ao fato de Campina Grande ser o pólo comercial da região e exercer grande influência política e econômica sobre outros municípios. Isto oportunizou aos familiares das professoras encontrarem um lugar promissor para a aquisição de capitais (culturais, sociais e econômicos) favoráveis à melhoria das condições de vida.

Como podemos verificar no Gráfico 1.2, a *mudança da família* foi a razão mais comum para as professoras de ambas as redes de ensino (42,2% M e 63,1% E) virem residir em Campina Grande. Outros fatores determinantes foram: *casamento* (24,4% M e 15,8% E), *estudo* (17,8% M e 5,3% E) e *trabalho* (4,4% M e 10,5% E).

Esses dados indicam que, enquanto as professoras do município deixaram suas cidades mais frequentemente para estudar que trabalhar, entre as do estado, a posição se inverte. Isto nos leva a supor possuírem essas últimas um menor volume de capital econômico, em relação às primeiras.

Gráfico 1.2 - Motivos alegados pelas professoras oriundas de outros municípios ou estados para residirem em Campina Grande – PB



Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

Com relação ao tempo de residência em Campina Grande, na Tabela 1.5, demonstraremos que, entre as professoras municipais, varia de 11 a 20 anos e 21 a 30, para 32,5% delas. Sendo que, 27,5% residem no município há mais de 31 anos. Por sua vez, a maior parte das professoras estaduais está nesta cidade há menos tempo. Os períodos variam de 11 a 20 anos para 39% delas e de seis a 10 anos para 33,3%.

Tabela 1.5 - Tempo de residência das professoras das creches em Campina Grande

Tempo que mora em Campina Grande - PB	Professoras municipais		Professoras estaduais	
	N	%	N	%
2 a 5 anos	2	5,0	3	16,6
6 a 10 anos	1	2,5	6	33,3
11 a 20 anos	13	32,5	7	39,0
21 a 30 anos	13	32,5	2	11,1
Acima de 31 anos	11	27,5	-	-
Total	40	100,0	18	100,0

Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

Quanto à origem social das famílias das professoras, um bom indicador é a profissão/ocupação dos pais e mães, as quais estão detalhadas, ao mesmo tempo, na Tabela 1.8 (Apêndice F) e na Tabela 1.9 (Apêndice G). Dentre as professoras municipais, e de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupação (CBO)¹⁶, 45% dos pais estão na categoria GG5 – Trabalhadores de serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados. Neste grupo de trabalhadores, a maioria (33%) é comerciante, enquanto 11,1% são motoristas e 6,7% pedreiros. As demais profissões do referido grupo são variadas e pouco frequentes. Igualmente, há dois pais em cada um dos seguintes subgrupos do GG5: comerciário, construtor, mestre de obras, caminhoneiro, porteiro e vigilante. Exercida apenas por um pai consta: ascensorista, capoteiro, carregador, eletricista, investigador, pastor, prestamista, sapateiro, taxista e zelador.

Da mesma forma, a maior parte (63,3%) dos pais das professoras estaduais está no CG5, entre eles, 21% comerciantes, 13,2% motoristas e 7,9% pedreiros. Entre as outras 23 profissões/ocupações, 6,4% foram: marceneiro e pintor. Há uma variedade de profissões indicada apenas por 2,6%: agiota, ajudante de marchante, autônomo, auxiliar de serviços, caminhoneiro, classificador de algodão, classificador, encanador, estofador, ferreiro, fiscal, fotógrafo, jogador, marchante, porteiro, sapateiro, segurança e vigilante.

As profissões/ocupações dos pais do professorado apresentam em comum o fato de se situarem, de forma predominante, no conjunto das atividades ditas manuais ou de baixa valorização social. No primeiro caso, Domingos Sobrinho (2000, p. 123) chama atenção para a clivagem que sempre marcou o mundo do trabalho, no Brasil.

Em razão das origens escravistas da sociedade brasileira, o mundo do trabalho em nosso país sempre foi profundamente marcado pela clivagem entre trabalhadores manuais e não-manuais. Estes últimos sempre tiveram uma inserção privilegiada no mundo do trabalho o que lhes permitiu distinguir-se do conjunto dos trabalhadores vinculados tanto à indústria (os

¹⁶ A CBO do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2008) conglomerada as profissões em dez grandes grupos, de acordo com o nível de competência e a paridade das atividades executadas. A CBO inclui os seguintes grupos: GG0 – Membros das Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares; GG1- Membros Superiores do Poder Público, Dirigentes de Organização de Interesse Público e de Empresas e Gerentes; GG2 – Profissionais das Ciências e das Artes; GG3 – Técnicos de Nível Médio; GG4 – Trabalhadores de Serviços Administrativos; GG5 - Trabalhadores dos Serviços, Vendedores do Comércio em Lojas e Mercados; GG6 - Trabalhadores Agropecuários, Florestais e de Pesca; GG7 – Trabalhadores da Produção de Bens e Serviços Industriais (voltados para a forma do produto); GG8 – Trabalhadores da Produção de Bens e Serviços Industriais (controle de variáveis físico-químicos do processo); GG9 – Trabalhadores da Reparação e Manutenção. Os subgrupos estão enumerados no Anexo A.

operários fabris) quanto às demais atividades para as quais não se exige nenhuma qualificação (ou exige-se pouca qualificação).

No segundo caso, mesmo não classificadas como “manuais” (é o caso de fiscal, segurança, investigador, pastor, agiota), são profissões de baixa valorização social. Acrescentem-se, os pais do GG6, a exemplo dos agricultores (15% M e 6,7% E), que, além de terem profissões de baixa valorização social, podem ser incluídos entre os trabalhadores manuais.

Concernente às profissões “não-manuais”, de pouca valorização social, como é o caso de professor da educação básica, constatamos haver um pai professor no município e um pai professor no estado. Apenas uma professora do município e outra do estado possuem pai e mãe professores. Isso indica que a escolha pelo magistério infantil não encontra respaldo na reprodução de modelos paternos, mas em outros fatores que procuraremos explorar mais adiante, sobretudo quando da análise das representações sociais.

Para concluirmos os dados sobre os pais, acrescentemos que, com o mesmo percentual (12%), no município, foram declarados aposentados e/ou não tiveram a profissão e ocupação do pai informada. No estado, esse percentual é menor: 6,7% foram indicados aposentados, e 5% não revelaram a profissão ou ocupação do genitor.

Na sequência, apresentaremos as profissões/ocupações das genitoras. Do mesmo modo que ocorre com os pais, a maioria delas está no GG5: 67% M e 80% E. Entre as genitoras do professorado municipal 56,7% são domésticas, 23,8% comerciantes e 10,4% costureiras. Há profissões neste grupo cuja frequência é igual a 1%, somando 6%: agente comunitário de saúde, artesã, autônoma, cabeleireira, auxiliar de serviços e cozinheira. Encontram-se noutros grupos, no GG2, 11% das professoras, sendo: 2% do ensino fundamental, 1% do ensino médio e 8% cujo nível de ensino não foi informado¹⁷. No GG3 há um agente administrativo e no GG6, 4% agricultoras. As mães aposentadas somam 7%, enquanto uma é pensionista. Não houve informação de 9%.

As mães das professoras do estado incluídas no GG5 estão distribuídas da seguinte forma: 64,5% domésticas, 12,5% comerciantes, enquanto costureiras e auxiliares serviços correspondem a 6,2%, cada. Também existem 4,2% cozinheiras

¹⁷ Uma das professoras deste subgrupo também é psicóloga.

e uma mãe em cada um dos subgrupos a seguir: auxiliar de médico, bordadeira e secretária. Noutros grupos, no GG2, uma contadora e 8,3% professoras, sendo uma da Educação Infantil, 3,3% do ensino fundamental, uma do ensino médio e uma que não especificou o nível de ensino. No GG4 há uma funcionária pública, ao passo que no GG6, 5% são agricultoras. O equivalente a 3,3% delas já se aposentou.

No tocante à escolaridade dos pais e das mães, a Tabela 1.6 mostra que há uma maior incidência do curso fundamental completo junto aos pais das duas redes: 33% na municipal e 26,7% na estadual. No caso das mães, os percentuais são 30% na rede municipal e 28,3% na estadual. Já o fundamental incompleto abrange 28,% e 25% dos pais, respectivamente, e 25% e 31,7% das mães. A posse de um capital escolar mais elevado traduzida pela escolaridade de nível médio, superior e pós-graduação apresenta menor incidência.

Ao contrário do que ocorre no nível fundamental, cujos percentuais de pais e mães concluintes e não concluintes são elevados, os relativos ao nível médio vão na direção oposta, pois é baixa a incidência dos que o abandonaram e elevada a dos que o concluíram. Dois pais da rede municipal e estadual (2% e 3,3%) e mães na primeira rede e segunda (2% e 3,3%) não concluíram o ensino médio. Os que o fizeram assim se distribuem: 10% M e 20% E dos pais e 22% M e 10% E das mães.

Tabela 1.6 - Escolaridade dos pais e mães das professoras das creches e pré-escolas campinenses

<i>Escolaridade do pai e da mãe</i>	<i>Professoras municipais</i>				<i>Professoras estaduais</i>			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Fundamental incompleto	28	28,0	25	25,0	15	25,0	19	31,7
Fundamental completo	33	33,0	30	30,0	16	26,7	17	28,3
Ensino médio incompleto	2	2,0	2	2,0	2	3,3	2	3,3
Ensino médio completo	10	10,0	22	22,0	12	20,0	6	10,0
Superior incompleto	1	1,0	1	1,0	-	-	-	-
Superior completo	6	6,0	6	6,0	2	3,3	6	10,0
Especialização	-	-	1	1,0	-	-	-	-
Ilustrado	8	8,0	6	6,0	10	16,7	10	16,7
Não informado	12	12,0	7	7,0	3	5,0	-	-
Total	100	100	100	100	60	100	60	100

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

Quanto ao nível superior, os percentuais são baixos, porém quase todos que o buscaram foram bem sucedidos: 6% e 3,3% dos pais e 6% e 10% das mães, concomitantemente, na rede municipal e estadual. A exceção ocorre apenas para um pai e uma mãe da primeira, que o iniciaram, mas não o conseguiram concluir.

O percentual referente à pós-graduação ressalte-se, apenas na modalidade *lato sensu*, o que significa menor valor simbólico no campo educacional, restringe-se a mãe de uma professora municipal. Já os percentuais de “iletrados” na rede municipal e estadual são 8% e 16,7%, entre os pais; e 6% e 16,7%, no tocante às mães.

Estes dados indicam que a maioria dos pais e mães das professoras está situada nos segmentos da população brasileira com média de seis a oito anos de estudo. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, citados por Souza e Lamounier (2010), revelam o aumento do número médio de anos de estudo das pessoas com faixa etária de 10 anos, entre 1995 e 2007. Esse número passou de 5,2, em 1995, para 6,9 em 2007. O aumento da escolaridade foi ainda mais acentuado na faixa etária de 20 a 24 anos; em 1995, a média era de 6,5 anos de estudo; em 2007, 9,3. Focalizando apenas a população ocupada, o percentual de trabalhadores com 11 anos ou mais de estudo praticamente dobrou, entre 1995 e 2007, passando de cerca de 20% para quase 40%. Continuam os autores, esses progressos, entretanto, “[...] foram insuficientes para aproximar os nossos índices aos dos países economicamente mais competitivos. Em 2007, os brasileiros com 25 anos ou mais tinham 6,8 anos de estudos, contra uma média de 12 anos nos países industrializados” (ibid., p. 54).

Os genitores da população pesquisada, considerando-se a predominância hoje das idades de suas filhas (31 e 40 anos) estariam situados nos grupos sociais que, não obstante as dificuldades de acesso à educação, no século passado, em particular entre os anos 1960 e 1980, conseguiram, na sua maioria, concluir o antigo ginásial (atual ensino fundamental II)¹⁸. Estas constatações são importantes para a

¹⁸ Domingos Sobrinho (1994), pesquisando o nível de escolaridade da População Economicamente Ativa (PEA), entre as décadas de 1960 e 1980, verificou que, apesar da queda da taxa de analfabetismo (39,68%, em 1960; 32,85%, em 1970; 22,3%, em 1981 e 18,2%, em 1989), havia aumentado o número de trabalhadores sem a conclusão da educação básica. Esses haviam passado de 18,01%, em 1960, para 21,18%, em 1970. As razões da queda estariam ligadas à evasão escolar e à capacitação informal no interior das empresas, visando atender às suas próprias necessidades, dada a expansão da economia e modernização do setor produtivo. Ele constatou que, se entre 1970 e 1980, houve diminuição de 0,56% da PEA detentora do nível elementar de escolarização (hoje o ensino fundamental), por sua vez, cresceram os segmentos da PEA

sequência das nossas análises, como veremos mais adiante. Continuemos, por enquanto, apresentando novos elementos sociográficos da população investigada. Vejamos agora sua trajetória escolar.

1.3.2 Escolaridade e Formação profissional

Nas seções anteriores, foram analisados dados que nos permitiram introduzir um esboço geral do perfil do professorado em foco. Daqui para frente, acrescentaremos outros elementos indicativos das regularidades dos *habitus* e demais referentes culturais que estão na base do ser professora da Educação Infantil em Campina Grande. Começemos por recuperar aspectos importantes da trajetória escolar da nossa população.

O início da escolarização começou mais cedo para as professoras do município, porquanto 66% delas tiveram contato com a escola na faixa etária entre quatro e seis anos, o que aconteceu na rede estadual com 53,3%. Em seguida, vem as que iniciaram os estudos entre sete e nove anos: 20% no município e 23,3% no estado. O início da vida escolar na faixa de um a três anos foi menos frequente: 9% e 15%, ao mesmo tempo. Apenas 3% das professoras municipais e 8,3% das estaduais iniciaram sua escolarização, tardiamente.

A interrupção da trajetória escolar ocorreu conforme os dados a seguir: 34% das professoras do município interromperam os estudos, por dois motivos principais, os quais possuem o mesmo percentual de respostas (32,4%), financeiros e casamento. No caso do estado, esse percentual atinge 55%, sendo o principal motivo, casamento (33,3%), seguido de questões financeiras (15,2%) e gravidez (12,1%). Além de outros motivos estão: filhos (5,8% M e 6% E), mudança de endereço (5,8% M e 9,1% E) e falta de identificação com o curso (8,8% M e 3% E).

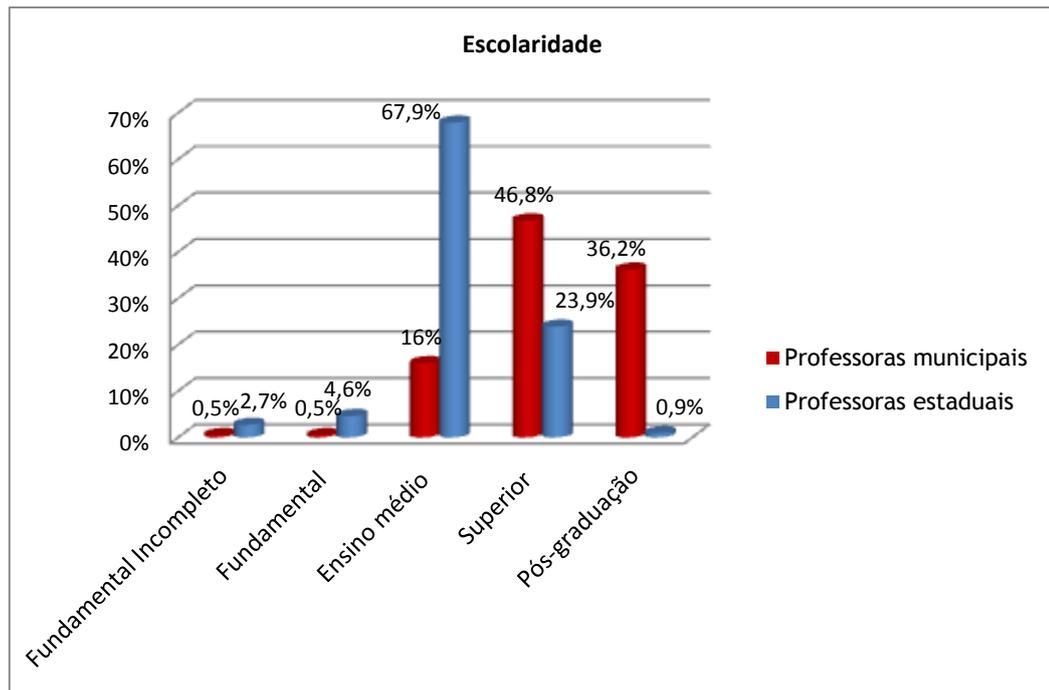
Verificamos também que 51% das professoras municipais estudaram tanto na rede pública de ensino como na particular, enquanto 42% estudaram apenas em escola pública e um pequeno percentual (7%) seguiu toda sua trajetória escolar na rede privada. Do mesmo modo, 43,3% das professoras do estado tiveram sua

detentores do nível médio (3,57%) e superior (0,25%). No período observado, conclui o autor, o nível de escolarização, de modo geral, não se modifica senão para a força de trabalho ligada às atividades urbano-industriais, submetidas às relações de produção tipicamente capitalistas e às atividades não-manuais.

formação em escola pública e particular. As que estudaram numa única rede de ensino representam 41,7% (rede pública) e 15% (rede particular).

Com apoio do Gráfico 1.3, poderemos identificar o estado atual de acúmulo do capital escolar fruto da trajetória que se iniciou cedo para muitas delas.

Gráfico 1.3 - Distribuição das professoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais de Campina Grande – PB, por escolaridade



Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*

Na Tabela 1.7, apresentaremos dados sobre a escolaridade e a formação profissional das professoras pesquisadas. Nela, fica evidente que o investimento em capital educacional vem se dando de maneira diferenciada para as professoras das duas redes de ensino e isto tem a ver com as condições sociais de cada grupo de docentes, mas, também, com a valorização dada ao acúmulo desse tipo de capital pela família e pelo indivíduo. O volume atual desse capital reflete tanto as origens familiares e sociais, quanto a trajetória escolar percorrida, envolvendo aí as estratégias dos agentes para ocupar as posições sociais que lhes são passíveis de assumir.

Fazer menção a uma trajetória, de acordo com Bourdieu (2003b, p.71-72, grifo do autor), não é referir-se a uma biografia comum, uma descrição ou mera sucessão de eventos, pois “[...] a *trajetória* descreve a série de posições sucessivamente ocupadas [...] tendo ficado claro que é apenas na estrutura de um

campo, [...] relacionalmente, que se define o sentido dessas posições sucessivas”. Portanto, as diferenças e semelhanças que vimos encontrando na análise dos dados dos dois grupos são indicadores das condições por meio das quais os mesmos se inseriram e se posicionam hoje no campo educacional, tal como esse se manifesta em Campina Grande.

As trajetórias refletem determinadas semelhanças e diferenças. No tocante à titulação, ou seja, ao volume de capital escolar institucionalizado, notamos no Gráfico 1.3 que as professoras do município estão numa posição bem melhor: 36,2% delas possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização), contra 0,9% do estado. A graduação é um capital escolar comum a 46,8% das docentes do município e a 23,9% do estado. Quanto ao nível médio completo é grande o contraste: 16% M e 67,9% E. É entre as professoras estaduais que se registra maior frequência da escolaridade de nível fundamental completo (0,5% M e 4,6% E) e de não concluintes do mesmo (0,5% M e 2,7% E).

Tabela 1.7 - Distribuição das professoras por escolaridade e formação profissional¹⁹

<i>Escolaridade e formação profissional</i>	<i>Professoras municipais</i> N = 199		<i>Professoras estaduais</i> N = 109	
	N	%	N	%
Pedagogia e Especialização	45	22,6	1	0,9
Pedagogia	38	19,1	13	11,9
Pedagógico (Normal, LOGOS, PROFA ²⁰)	25	12,6	31	28,4
Pedagógico e Pedagogia	25	12,6	6	5,5
Pedagógico e outro curso superior	23	11,6	4	3,7
Pedagógico, Pedagogia e Especialização	11	5,5	-	-
Pedagógico, Outro curso superior e Especialização	10	5,0	-	-
Ensino médio completo	6	3,0	39	35,8
Outro curso superior (Psicologia, História, Comunicação Social, Geografia)	6	3,0	3	2,8
Outro curso superior e Especialização	5	2,5	-	-
Fundamental completo	1	0,5	5	4,6
Fundamental incompleto	1	0,5	3	2,8
Técnico (Enfermagem, Secretariado, Contabilidade)	1	0,5	4	3,7
Pedagógico, outro curso superior e Mestrado	1	0,5	-	-

Fonte - *Questionário I da pesquisa (2008/2009)*

¹⁹ Nas tabelas que apresentam dados de questões de múltipla escolha, não apresentaremos o total.

²⁰ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) é um curso de aprofundamento para professores e formadores, oferecido pelo MEC (BRASIL, 2001b), cujo objetivo é desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

Desse modo, identificamos que, não obstante as semelhanças de origem social das famílias e trajetória escolar, os dois grupos se relacionaram de forma distinta, quanto ao acúmulo de capitais para melhor se situar no campo educacional.

Na rede municipal, está evidente, situam-se as professoras que fizeram os melhores investimentos e hoje podem usufruir de suas gratificações simbólicas: melhor situação profissional quanto aos aspectos legais e normativos, melhores salários, estabilidade funcional, maior valorização social, dentre outras. Já no caso da rede estadual, a inserção das docentes no campo educacional se dá pela ocupação de posições menos privilegiadas: precariedade contratual, baixos salários, menor valorização social.

A existência dessa clivagem no professorado está relacionada à diferenciação das trajetórias individuais e grupais. Como diz Bonnewitz (2003, p. 78), o *habitus* de um grupo é o produto da posição e da trajetória social dos seus indivíduos, por isso “[...] é preciso estudar não só a posição dos agentes, mas também a trajetória que os levou a ocupar essa posição.” Entender o *habitus* que dá estrutura e forma ao ser professora da Educação Infantil implica em lançar luzes sobre os processos sociais de sua constituição.

Para o supracitado autor, dentre todas as ações pedagógicas que sofremos, as mais decisivas são as mais precoces, isto é, aquelas vivenciadas durante a infância e que tiveram como resultado inculcar-nos um *habitus* primário. Este é constituído das disposições mais precocemente adquiridas, por isso mais duradouras. Daí o importante papel do grupo familiar na socialização primária, pois a família ocupa uma posição no espaço social e contribui para a aquisição das disposições que reproduzem, espontaneamente, mediante pensamentos, palavras e ações, as relações sociais existentes no momento da aprendizagem. Dessa forma, quanto mais a primeira educação é inscrita num agente, este tende a perceber cada vez mais as experiências novas em função do seu *habitus* primário, de tal modo que as disposições já adquiridas tendem a condicionar a aquisição de novas posições. Embora produto de condicionamentos anteriores, as estruturas do *habitus* continuam ajustando-se (ou modificando-se) em razão das necessidades relacionadas com as novas situações: “[...] *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente, o que mostra que o *habitus* não é totalmente congelado” (BONNEWITZ, 2003, p. 79).

Isto implica dizer que nossas práticas e representações nem são em tudo determinadas, já que os agentes fazem escolhas, nem totalmente livres, por serem orientadas pelo *habitus*. Incorporadas, as experiências escolares influenciarão, mesmo que parcialmente, os *habitus* secundários e estarão no princípio da percepção e da apreciação das demais experiências do indivíduo, inclusive a capacitação e o desempenho profissional. Durante o processo de profissionalização, os *habitus* primários e secundários tanto podem ser mantidos como transformados.

A clivagem da qual falamos deve ser entendida, por um lado, como fruto dos condicionamentos sociais decorrentes dos lugares ocupados pelas famílias de origem, e por outro, como resultado das estratégias que cada uma soube desenvolver, tendo em vista romper com as limitações dos contextos. A inexistência de grandes diferenciações quanto à naturalidade, profissões e ocupações dos genitores, idade de início da escolarização, tempo de permanência na escola, alternância entre escola pública e privada, dentre outros aspectos já analisados, são dados que nos permitem fazer esta dedução. Pensar de outra forma seria reduzir a explicação das posições, hoje ocupadas pelas professoras, apenas como decorrentes de sua condição social.

A melhor posição social do professorado da rede municipal, reafirmamos, decorre da maior crença efetiva no valor da educação e dos investimentos concretos por parte das famílias e dos indivíduos, o que permitiu a seus descendentes ocupar melhores posições no campo educacional e no mundo social. Caso somemos os percentuais das docentes com graduação e pós-graduação, chegaremos a 83% delas – uma ascensão expressiva em relação a seus genitores. Por sua vez, essa realidade é bem diferente na rede estadual. Enquanto 23,8% cursaram a graduação e apenas uma professora tem pós-graduação, o nível médio aparece então disparado, chegando a 67,9%. Em relação aos genitores, há uma ascensão menos expressiva. Porquanto, o nível médio foi o máximo alcançado por eles e elas em ambas as redes - isto de modo predominante.

Estes resultados vão ao encontro do que diz Bourdieu (2007) sobre a trajetória de um grupo: a análise do nível cultural dos pais, o lugar de residência durante a adolescência e no período correspondente ao estudo superior, na fase adulta, além de características do passado escolar, como o tipo de ensino médio e o tipo de escola (pública ou privada), permite “[...] explicar quase inteiramente os diferentes graus de êxito obtidos pelos diferentes subgrupos definidos pela

combinação desses critérios; isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas” (BOURDIEU, *ibid.*, p. 43). As condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas mais importantes da carreira escolar orientam também a atitude das crianças tanto com relação a tais escolhas quanto à escola.

Feita esta primeira descrição do perfil do professorado e posto em evidência determinados aspectos que fazem parte do *habitus* do professorado da Educação Infantil em Campina Grande, passaremos a explorar, outros elementos constitutivos dessa forma específica de ser professora.

*Se o habitat contribui para fazer o hábito,
o hábito contribui também para fazer o habitat através dos
costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula
fazer.*
Pierre Bourdieu

CAPÍTULO 2

PARTICULARIDADES DE UM ESTILO DE VIDA

2 PARTICULARIDADES DE UM ESTILO DE VIDA

A apreensão que faremos das evidências e formas do ser professora da Educação Infantil em Campina Grande, neste capítulo, e cujas preliminares anunciamos no capítulo anterior, está ancorada na praxiologia bourdieusiana para a qual a construção das classes de agentes operada pela ciência deve conduzir à raiz comum das práticas classificáveis produzidas pelos agentes e dos julgamentos classificatórios emitidos por eles sobre as práticas dos outros e sobre suas próprias. Este caminho faz emergir o *habitus* como princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação de tais práticas (BOURDIEU, 2007). Na relação entre as duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, a capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e de apreciar essas práticas e os produtos delas decorrentes, isto é, os gostos, é que se constitui o mundo social então representado ou, dito de outra forma, o espaço dos estilos de vida. Quando designamos uma classe de agentes, ou melhor, uma classe de condições de existência pelo nome de uma profissão, no nosso caso, professor da Educação Infantil, tornamos manifesta uma determinada posição social no espaço das posições concretas, objetivas da sociedade campinense. É o que demonstraremos a seguir.

2.1 Da inserção no campo da educação

A longa trajetória escolar das pesquisadas traduz seus esforços e de suas famílias, para alcançar um “futuro melhor”. Seguindo o refrão hegemônico que diz “educação é tudo”, as famílias, desde cedo, fizeram investimentos que foram depois continuados por cada uma das professoras, com o intuito de cursar a graduação e a pós-graduação. Esse acúmulo de capitais, objetivado nas competências e títulos adquiridos, assegurou-lhes a inserção no campo educacional, tal como esse está estruturado na cidade de Campina Grande. O conceito de campo educacional ajuda-nos a compreender que, quando nossa população se engaja no mercado de trabalho educacional, não está apenas criando um vínculo burocrático-contratual com as creches e pré-escolas, mas ingressando num espaço social regido por leis

específicas, por um tipo particular de disputas materiais e simbólicas e ocupando uma posição na hierarquia desse espaço.

Embora não seja um conceito central nesta pesquisa, faz-se necessário definir o que Bourdieu referencia como campo social. Segundo Domingos Sobrinho (2000), o referido conceito é um dos aspectos inovadores da sociologia de Bourdieu, devido à analogia que este autor faz entre a economia e os mercados de bens simbólicos, ou seja, os espaços sociais não econômicos, nos quais os indivíduos são tão calculistas e estratégicos como nos mercados econômicos. Para ele, não são exclusivas do campo econômico as estratégias aí desenvolvidas pelos agentes, visando comprar ou acumular bens e capitais. Essas estratégias são também comuns aos demais espaços sociais. Um campo social é, portanto, um mercado de bens simbólicos, entretanto um campo de forças e de lutas “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.” (BOURDIEU (2007, p. 50).

Bourdieu (2004, p. 20) afirma que um campo social é um “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência.” É um mundo social como outro qualquer, com leis sociais mais ou menos exclusivas. Dito de outra forma: é um espaço relativamente autônomo, um microcosmo dotado de leis próprias.

Esse conceito nos ajuda a entender que quando os indivíduos de nossa população ingressam no campo educacional o fazem a partir de determinado lugar na hierarquia das posições desse. Lugar em grande parte condicionado pelo volume de capital de seus portadores. Não é por acaso, então, que as professoras detentoras de menor volume de capital, isto é, em termos de escolaridade e formação profissional, estão concentradas na rede estadual e as melhor qualificadas encontram-se na rede municipal, conforme demonstrado.

Sigamos explorando as particularidades da inserção de cada um dos subgrupos que formam esse professorado no campo educacional. Começemos por analisar as razões da escolha pelo campo de atuação vinculado à Educação Infantil.

É notória a fluidez das respostas obtidas para as razões do ter se tornado professora da Educação Infantil. Observe-se que as respostas não são mutuamente exclusivas, porquanto houve liberdade para o registro de mais de uma razão quanto à escolha deste tipo de docência.

Tabela 2.1 - Razões para se tornar professora da Educação Infantil

Razões da opção pela Educação Infantil	Professoras municipais N = 100		Professoras estaduais N = 60	
	N	%	N	%
Anseio profissional	56	56,0	17	28,3
Influência: mãe, pai, tia, irmãs, avó, prima, esposo, sogra, professora, amigos.	24	24,0	16	26,7
Fruto do acaso	11	11,0	17	28,3
Profissão facilita a inserção no mercado de trabalho	5	5,0	4	6,7
Amar crianças	3	3,0	2	3,3
Necessidade financeira	2	2,0	9	15,0
Desejo de infância/ adolescência	2	2,0	2	3,3
Gostar da área	1	1,0	1	1,7
Convivência com alunos numa escola de parentes	2	2,0	-	-
Concurso público	1	1,0	-	-
Oportunidade	1	1,0	-	-

Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

Verificamos que, em ambas as redes de ensino, dois motivos se fizeram presentes com maior percentual e igualdade de indicações (1º e 2º lugares): *por atender aos meus anseios profissionais* (56% M e 28,3% E) e *fruto do acaso* (11% M e 28,3% E).

Constatamos, aqui, a tendência observada no capítulo anterior, de as respostas serem influenciadas pelos aspectos que condicionam a clivagem interna do professorado. Dessa forma, no município, as respostas vinculadas a *anseio profissional* são bem mais expressivas que aquelas atribuídas a escolha ao acaso. Além destas, destaca-se a influência de terceiros (24%). As demais possuem percentuais baixos.

No estado, acontece o inverso. A resposta *anseio profissional* tem percentual bem menor (28,3%) que no município, não obstante a resposta *fruto do acaso* tenha o mesmo percentual. Observando-se os percentuais referentes à *profissão facilitar a inserção no mercado de trabalho* (5% M e 6,7% E) e à *necessidade financeira* (2% M e 15% E) parece-nos evidente haver uma maior relação das docentes municipais com a profissão, quando comparadas ao professorado do estado, que destaca a

necessidade de estar no mercado de trabalho muito mais por sobrevivência. As demais respostas têm percentuais muito baixos.

Chama ainda a atenção os percentuais (24% M e 26,7% E), muito próximos nos dois grupos, ligados à influência de terceiros na escolha da profissão. Estes estão desta forma distribuídos: **na rede municipal**, *influência materna* (10%), *da professora* (6%), *de amigos* (3%), *da tia* (2%) e *das irmãs, avós e prima*, todos com 1%, ou seja, uma pessoa. **Na estadual**, *influência da mãe* (10%), *da tia* (5%), *da professora* e do *pai*, 3,3% cada, e *das irmãs, esposo e sogra*, 1,7%. Diante do exposto, percebemos, nas duas redes, a mesma percentagem da influência materna.

Esses dados indicam como a instituição familiar influencia as opções, gostos e preferências. Como concebe Bourdieu (2004, p. 131),

O habitus, que é o princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como, através das experiências formadoras da primeira infância, de toda a história coletiva da família e da classe; em particular, através das experiências em que se exprime o declínio da trajetória de toda uma linhagem e que podem tomar a forma visível e brutal de uma falência ou, ao contrário, manifestar-se apenas como regressões insensíveis [...].

Algumas justificativas para a opção profissional, obtidas por ocasião das entrevistas ou nas conversas informais, registradas no Diário de Campo, possibilitaram conhecer com mais detalhes as razões das mesmas. Em alguns casos, histórias e dramas familiares (alcoolismo paterno e morte materna) levaram algumas dessas professoras a serem educadas por outro familiar, que exercia a profissão de professor, daí ter surgido o desejo de também se tornar professor. Há relatos do desejo de se tornar professora “desde criança” ou “desde adolescente”, apesar da realização de vestibular para outros cursos, antes da decisão de cursar Pedagogia. Ou mesmo, o despertar para a docência ao lidar com crianças, no decurso da formação em Pedagogia.

A esse respeito Bourdieu considera que, na nossa vida, fazemos escolhas que parecem racionais, quando na verdade são produzidas pela nossa história individual ou coletiva, decorrentes das experiências vividas ao longo de nossa trajetória pessoal e social: “[...] Os agentes de algum modo *caem* na sua própria prática, mais do que escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 130).

Seguindo a ótica interpretativa adotada, inferimos ainda que as respostas mais articuladas com o interesse profissional, tanto no município como no estado, são produzidas por professoras mais afinadas com o “sentido do jogo” do mercado de bens educacionais, ou seja, mais conscientes da força dos investimentos feitos para alcançar uma melhor posição nesse campo. No caso do município, isto fica mais evidente, pois as professoras percebem, na vida real, a importância de ter feito os investimentos que lhes foram possíveis - graduação e especialização.

Relativo ao tempo de docência, as professoras do município exercem a profissão há mais tempo que as do estado, como demonstrado na Tabela 2.2.

Tabela 2.2 - Tempo de exercício profissional

<i>Tempo de atuação profissional</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1 a 4 anos	13	6,5	34	31,2
5 a 10 anos	51	25,6	45	41,3
11 a 15 anos	48	24,1	24	22,0
16 a 20 anos	55	27,6	3	2,8
Acima de 21 anos	30	15,1	3	2,8
Não informou	2	1,0	-	-
Total	199	100,0	109	100,0

Fonte - *Questionário I da pesquisa (2008/2009).*

A maioria (66,8%) das docentes municipais tem mais de 10 anos de exercício profissional, ao passo que 72,5% das estaduais atuam no magistério há menos tempo: de um a 10 anos. O percentual de professoras, cujo tempo de atuação situa-se entre um e quatro anos, é pouco expressivo na rede municipal, mas tem expressão na rede estadual (6,5% M e 31,2% E) e quase só encontramos docentes com mais de 15 anos de profissão, na rede municipal (42,7% M e 5,6% E). Esses resultados decorrem das distintas formas de vínculo empregatício, posto que, enquanto o pessoal das creches e pré-escolas municipais é efetivo, o das estaduais tem contrato temporário.

No tocante ao tempo de docência em Educação Infantil, conforme a Tabela 2.3, os dados referentes às professoras do estado, em relação aos da Tabela 2.2, praticamente se mantêm: 32,1% de um a quatro anos; 41,3% de cinco a 10 anos e 23,9% de 11 a 15 anos. Isto indica que a experiência profissional da grande maioria delas é exclusiva nesta modalidade de ensino. A maior parte das professoras

municipais concentra-se numa faixa de tempo bem menor do que a do exercício profissional de um modo em geral: 31,6% de cinco a 10 anos e 24,1% de 16 a 20 anos.

Tabela 2.3 - Tempo de atuação na Educação Infantil

<i>Tempo de atuação em Educação Infantil</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1 a 4 anos	32	16,1	35	32,1
5 a 10 anos	63	31,6	45	41,3
11 a 15 anos	42	21,1	26	23,9
16 a 20 anos	48	24,1	3	2,8
Acima de 21 anos	12	6,0	-	-
Não informou	2	1,0	-	-
Total	199	100,0	109	100,0

Fonte - *Questionário I da pesquisa (2008/2009)*.

2.2 Condição socioeconômica

Antes de falarmos dos aspectos socioeconômicos das condições de existência atuais do professorado, isto é, como diz Bourdieu (2007, p. 97), das condições homogêneas de existência “[...] que impõem condicionamentos homogêneos e disposições homogêneas, próprias a engendrar práticas semelhantes”, apresentaremos alguns dados sobre a inserção das professoras no mundo do trabalho.

Dentre as que desenvolveram alguma atividade remunerada antes do ingresso na Educação Infantil, destacamos o elevado número que informou ter iniciado a trabalhar ainda na menoridade. Algumas já trabalhavam antes mesmo de ter completado 15 anos (22% M e 28,3% E), ao passo que 42% no município e 23,3% no estado, com idades entre 16 e 18 anos. As que começaram a trabalhar entre 19 e 21 anos correspondem a 12% M e 15% E. Entre 22 e 25 anos, 14% das municipais e 10% das estaduais. Há diferença no que diz respeito à entrada no mercado de trabalho com idade superior a 25 (4% M e 23,3% E). Não informaram 6% das professoras do município.

As profissões que por elas foram exercidas serão ilustradas a seguir.

Tabela 2.4 - Profissão exercida antes de ser professora da Educação Infantil

<i>Profissão exercida antes de ser professora da Educação Infantil</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Nenhuma	51	51,0	25	42,0
GG2 - Profissionais das ciências e das artes	17	17,0	5	8,3
GG3 - Técnicos de nível médio	4	4,0	-	-
GG4 - Trabalhadores de serviços administrativos	1	1,0	-	-
GG5 - Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	27	27,0	30	50,0
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

A Tabela 2.4 mostra que 51% das professoras do município e 42% do estado não trabalhavam, pelo menos no mercado formal, até ingressarem na Educação Infantil. Dentre as que exerceram alguma profissão e estão hoje vinculadas ao município, 27% desenvolviam atividades na categoria dos trabalhadores de serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados, das quais, 22% eram comerciantes; ao passo que 17% já exerciam a docência, profissão integrante do grupo de ciências e artes (GG2); 4% estavam ligadas ao GG3, em atividades administrativas, e 1% é funcionária pública (GG4).

Concernente às professoras do estado, metade desenvolveu atividades classificadas na categoria GG5, mas, na maioria (48%), acrescentamos, relacionadas com o comércio; enquanto 8,3% desempenharam funções que exigiam nível de ensino superior, aliás, com predominância, a de professor.

Passaremos a analisar alguns aspectos das atuais condições socioeconômicas do professorado que contribuem para lhe dar visibilidade social e demarcar seu lugar no espaço das posições, tanto da estrutura social da sociedade campinense quanto da estrutura do campo educacional no âmbito local.

2.2.1 Renda pessoal e familiar

Rosemberg (2009, p. 33) defende que todas as pessoas vinculadas ao trabalho realizado nas creches e pré-escolas precisam ser “reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas”. Todavia, como poderemos constatar na Tabela

2.5, nossa realidade distancia-se do defendido pela autora, indo ao encontro da avaliação de Ferreira (2008), para quem os baixos salários dessa categoria chegam a ser justificados, por se tratar de uma atividade com crianças pequenas.

Tabela 2.5 - Remuneração das professoras, por rede de ensino

<i>Salário mensal</i>	Professoras municipais		Professoras estaduais	
	N	%	N	%
Igual ou menor a 1 salário mínimo	5	5,0	46	76,6
1 a 3 salários mínimos	82	82,0	13	21,7
3 a 6 salários mínimos	13	13,0	1	1,7
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

A remuneração das professoras, como pode ser visto, difere, conforme a rede de ensino. O maior rendimento está na rede municipal, em que 82% delas ganham entre um e três salários mínimos; 13% percebem entre três e seis salários, enquanto 5% ganham um ou menos.

A realidade salarial das professoras das creches e pré-escolas estaduais, como ressaltamos, no capítulo 1, está circunscrita ao salário mínimo ou a um valor abaixo desse - 76,6% delas estão aí incluídas. Correspondem a 21,7%, as professoras cujo salário varia de dois a três mínimos, ao passo que apenas uma recebe mais que três salários.

Esses dados indicam que o professorado, sobretudo da rede estadual, recebe baixos salários. Baseamo-nos em Odellius e Codo (1999, p. 193), para quem o salário será considerado baixo “[...] quando faltar algo à mesa ou à biblioteca do professor [...]”. É o que retratam as falas a seguir, ao tratarem das dificuldades pelas quais passa o professor da Educação Infantil:

Enfrento dificuldades com relação ao material, para sair e fazer cursos, me aperfeiçoar. Falta oportunidade de aperfeiçoamento e experiência. A gente trabalha muito. No meu caso nem tenho tempo, nem condições financeiras para aperfeiçoar-me (P56M)²¹.

Tem o problema de você ter que se desdobrar os dois horários para poder se sustentar com aqueles dois salários e não ficar só em um para você poder produzir mais ainda. O ideal seria um salário digno, para você

²¹ Na sigla utilizada para diferenciar as professoras, sempre iniciada pela letra P, seguida de um número de identificação, a letra subsequente informa a rede de ensino de sua vinculação (M = municipal e E = estadual).

trabalhar só um horário e no outro ta se especializando mais. Um salário que você pudesse está lendo mais, está se especializando mais, está podendo ajudar essas crianças [...] (P106E).

Segundo o Informativo 534 da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), datado de 8 de junho de 2010, a falta de bons salários e de valorização profissional desestimula os estudantes a ingressarem na carreira docente. Nele, constam resultados de pesquisas realizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) sobre a remuneração dos docentes e computados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que revelam que o professor com carga horária semanal de 40 horas, em instituições públicas ou privadas, percebe, em média, um salário bem menor do que outros profissionais tão importantes para a sociedade quanto ele. Registra ainda que, segundo a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), em 2008, o professor da Educação Infantil recebia, em média, R\$1.700,00 (um mil e setecentos reais). Pelo que poderá ser visto na Tabela 2.6, este patamar não está só distante da renda pessoal das professoras das creches e pré-escolas campinenses, como sequer atinge a renda familiar da maioria delas.

Tabela 2.6 - Rendimento mensal familiar das professoras

<i>Renda familiar</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Abaixo de três salários mínimos	24	24,0	34	56,7
3 a 5 salários mínimos	61	61,0	20	33,3
6 a 10 salários mínimos	13	13,0	6	10,0
Acima de 10 salários mínimos	2	2,0	-	-
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

Como ilustrado, a maioria das professoras da rede municipal (61%) situa-se em grupos familiares com renda mensal variando de três a cinco salários mínimos. O percentual referente às que ganham abaixo de três salários mínimos é de 24%. Na rede estadual, a predominância é de grupos familiares que ganham abaixo de três salários mínimos (56,7%). Entre três e cinco estão 33,3% das famílias das professoras. São baixos os percentuais de famílias com renda acima de seis salários mínimos nos dois grupos: 13% M e 10% E. O teto são cinco salários mínimos (85% M e 90% E). Registramos ainda que, apenas entre as professoras municipais, há

casos de renda familiar acima de 10 salários mínimos, mas, em consequência dos rendimentos do cônjuge/companheiro ou de parentes integrantes do grupo familiar.

Quando identificamos a principal fonte mantenedora familiar, constatamos que o cônjuge se destaca: 50% M e 43,3% E (Tabela 2.7). No município, embora as professoras recebam salários mais elevados e tenham, com maior frequência, rendimentos de outro vínculo empregatício, sua participação na renda familiar continua sendo menor que a dos cônjuges/companheiros. No estado, a participação das docentes é mais frequente.

Tabela 2.7 - Quem mais contribui com a renda familiar das professoras, por rede de ensino

<i>Quem mais contribui com a renda familiar</i>	<i>Professoras municipais N = 100</i>		<i>Professoras estaduais N = 60</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cônjuge	50	50,0	26	43,3
A própria professora	43	43,0	30	50,0
Mãe	15	15,0	9	15,0
Pai	8	8,0	12	20,0
Filhos	3	3,0	5	8,3
Irmã/irmão	4	4,0	2	3,3
Tio	1	1,0	-	-
Amiga	-	-	1	1,7

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

Na Tabela 2.7, os dados não são mutuamente excludentes, porque há participação de mais de um parente na composição da renda familiar, além do cônjuge/companheiro. Verificamos, então, que 21% das professoras na rede municipal e 28,3% na estadual contribuem com a renda familiar em condições de igualdade com outros parentes. Acrescentemos que há professoras que exercem outras atividades laborais, embora de modo menos expressivo, cujas profissões e ocupações foram agrupadas de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2006), como feito antes. É o que ilustraremos na Tabela 2.8.

Como poderemos ver na Tabela 2.8, são elevados os percentuais das que não desenvolvem outra atividade remunerada (67% M e 76,7% E). Todavia, isso não ocorre com 33% das professoras do município e com 23,3% no estado. Com um diferencial: enquanto 24% das professoras da rede municipal estão em profissões

que exigem uma formação superior – GG2, 15% das professoras do estado estão inseridas no GG5 de trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados.

Tabela 2.8 - Profissão exercida pelas professoras em concomitância com sua atividade docente

<i>Profissão que exerce concomitantemente à docência</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Não exercem outra profissão	67	67,0	46	76,7
CG2 - Profissionais das ciências e das artes (Professora do ensino médio, do ensino fundamental, de história, de Educação Infantil particular, Professora Universitária, Assistente Social, Psicóloga, Enfermeira, Assessora pedagógica, diretora de escola de ensino médio e fundamental)	24	24,0	5	8,3
CG3 - Técnicos de nível médio (agente administrativo, estagiária em escritório de contabilidade, escriturária)	2	2,0	-	-
CG5 - Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados (comerciante, secretária, bordadeira, copeira, produtora de eventos, prestadora de serviços, artesã, costureira)	7	7,0	9	15,0
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

Para concluir esta seção, estabeleceremos um confronto entre os níveis de renda do nosso professorado com os padrões nacionais atuais, em particular por estar em discussão a emergência de uma “nova classe média” no país, responsável pelo aquecimento do consumo. Souza e Lamounier (2010)²² defendem que esse fenômeno decorre da rápida transformação da chamada classe C em numerosos estratos de nível mais alto, situados ao lado ou logo abaixo da classe média tradicional. Nos países em desenvolvimento, “[...] estima-se que 400 milhões de pessoas pertençam a essa nova ‘classe média global’ e projeta-se que outros 2 bilhões se incorporarão a ela até 2030” (SOUZA; LAMOUNIER, 2010, p. 1).

O Brasil, ressaltam os autores, é parte expressiva desse megaprocessamento de mobilidade social e estima-se que a classe média brasileira corresponda a 30% da

²² O estudo baseia-se em pesquisas históricas sobre a evolução da estratificação ocupacional brasileira, e em pesquisas de opinião quantitativas e qualitativas. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, de 1997 a 2007, apóiam a análise das transformações socioeconômicas que deram origem à nova classe média.

população do país. Proporção comparável à de países com renda *per capita* similar, como a China (31%), México (29%), Argentina (34%) e Chile (45%). As pesquisas sobre essa nova classe média, realizadas pelos autores citados, tomaram como parâmetro, em 2008, os seguintes níveis de renda, em reais: classe de renda média alta (ou A/B), a partir de R\$ 4.807 de renda familiar mensal; a classe de renda média C, pela faixa entre R\$ 1.115 e 4.807; a classe de renda média baixa (ou D), entre R\$ 768 e R\$ 1.115; e a classe de renda baixa (E), por rendimentos mensais de até R\$ 768 (ibid., p. 33).

Dizem ainda Souza e Lamounier (2010, p. 2): se considerarmos o conjunto de famílias que ganham, em termos reais, “entre R\$ 1.115 e 4.807 por mês, essa nova classe média brasileira [...] passou de 44% da população em 2002 para 52% em 2008”.

Ao situar o professorado entre os mencionados níveis de renda, identificamos que a renda familiar de 24% das professoras do município e 56,7% do estado encontra-se nos níveis iniciais da classe de renda média (C), isto é, entre R\$ 1.115 e menos de R\$ 1.530²³.

Por sua vez, 61% da renda familiar das professoras do município e 33,3% do estado estão, no máximo, entre os segmentos que ganham um pouco acima da metade do rendimento dessa classe, ou seja, entre R\$ 1.530 e 2.550; e 13% M e 10% E vão mais além: ficam incluídos entre a classe C e até acima dos níveis de A/B. Podemos dizer, então, com segurança, que 61% das famílias das professoras do município e 33,3% do estado fazem parte da classe de renda média C. A faixa de renda “abaixo de três salários mínimos” (24% M e 56,7% E) deve também conter segmentos que aí se incluem, mas não podemos precisar os dados, para efeito de ilustração.

Após identificarmos as classes de renda do professorado, na sequência, conheceremos suas condições de moradia.

2.2.2 Moradia, arranjo familiar e filhos

Quase todas (99% M e 95% E) as professoras moram na zona urbana. A maior parte (88% M e 73,3% E) é proprietária do imóvel onde reside e há aquelas

²³ Referência ao Salário Mínimo de 2010.

que habitam domicílio alugado (11% M e 21,7% E) ou cedido (1% M e 3,3% E). O tipo de domicílio da maioria (89% M e 90,3% E) é casa, pois residir em apartamento é pouco usual (11% M e 9,7% E).

Falar sobre a moradia das professoras nos remete ao tipo de arranjo familiar²⁴ com o qual convivem. Leva-nos a comentar que compartilhar um espaço familiar ou social é partilhar uma cultura, um estilo de vida, isto é, gostos e preferências por este ou por aquele bem e serviço. De acordo com Bourdieu (2003b, p. 161),

O espaço social reificado (isto é, fisicamente realizado ou objetivado) se apresenta, assim, como a distribuição no espaço físico de diferentes espécies de bens ou de serviços e também de agentes individuais e de grupos fisicamente localizados (enquanto corpos ligados a um lugar permanente) e dotados de oportunidades de apropriação desses bens e desses serviços mais ou menos importantes (em função de seu capital e também da distância física desses bens, que dependem também de seu capital) [...].

Ilustraremos, na Tabela 2.9, que a consanguinidade define a quase totalidade dos arranjos familiares residentes nos domicílios das professoras. Ao mesmo tempo, veremos que é raro morar sozinha, situação indicada apenas por uma professora de cada rede de ensino; e que só há uma professora estadual, que coabita com pessoa sem grau de parentesco, ou seja, um(a) colega.

Tabela 2.9 - Arranjos familiares em domicílios particulares²⁵ das professoras

<i>Com quem mora</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cônjuge/Companheiro e filhos	60	60,0	29	48,3
Outros parentes (mãe, pai, irmãos, avós)	19	19,0	9	15,0
Filhos	8	8,0	9	15,0
Cônjuge/Companheiro	8	8,0	4	6,7
Cônjuge/Companheiro, filhos e outros parentes	2	2,0	4	6,7
Filhos e outros parentes	2	2,0	3	5,0
Sozinha	1	1,0	1	1,7
Colega	-	-	1	1,7
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

²⁴ Conjunto de pessoas, residente na mesma unidade domiciliar, com ou sem grau de parentesco, bem como, pessoas que moram sozinhas (IBGE, 2009b).

²⁵ Trata-se do "Domicílio destinado à habitação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas cujo relacionamento é ditado por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência" (IBGE, 2009a, p.243).

Independente da rede de ensino, o mais comum é conviver com cônjuge/companheiro e filhos (60% M e 48,3% E). Se somarmos todos os arranjos familiares com filhos, veremos que esses totalizam 72% no município e 75% no estado. Os demais representam 28%, no município e 25,1%, no estado.

Com relação à maternidade, 30% das professoras do município e 23,3% do estado não têm filhos. Entre as mães, a maioria (47,1% M e 45,6% E) tem dois filhos; enquanto outras (22,8% M e 30,4% E) apenas um. Os percentuais decrescem de forma inversa proporcional ao número de filhos, pois poucas possuem três (18,5% M e 19,5% E), na medida em que menos possuem mais de quatro (11,4% M e 4,3% E).

Em resumo, a maior parte das professoras vive na zona urbana, em casas próprias e em arranjos familiares em que envolvem o cônjuge/companheiro e filhos, na maioria dos casos, em número de dois.

Mais uma vez, confrontando os dados fornecidos por Souza e Lamounier (2010) com relação à “casa própria” revelam que em todas as classes de renda, conforme já apresentado, a maior parte das famílias possui seu imóvel, os quais, na maioria, estão quitados – 95% contra 5% não quitados. As famílias que vivem em imóveis alugados (18%) ou cedidos (5%) encontram-se nas faixas de renda mais baixas. Contudo, ressaltam os autores, casa própria não significa habitação adequada, pois há imóveis em favelas e loteamentos irregulares, sem infraestrutura de saneamento e outros benefícios.

Quanto ao número de pessoas habitante sob o mesmo teto, continuam os autores, existe pouca diferença entre o número de residentes em domicílios de classe média (alta ou baixa) e aqueles das faixas de renda mais baixas. A média varia entre 3,6 e 3,8 pessoas por domicílio. A diferença está, segundo os autores, no espaço disponível para os habitantes dos mesmos. O imóvel típico de classe média é mais espaçoso, pois 60% deles têm três dormitórios ou mais, contra apenas 22% nas classes de renda mais baixas. No caso dos domicílios mais pobres, a disputa pelo espaço é agravada pela coabitação de diferentes famílias.

Desses dados, podemos depreender que as famílias das professoras estão situadas nos grupos cujos arranjos familiares não ultrapassam quatro pessoas – a professora, seu cônjuge/companheiro, um, dois e, no limite, três filhos. Não colhemos informações sobre os aspectos físicos dos imóveis.

Passaremos a comentar sobre os **meios de transporte** utilizados pelas professoras para o deslocamento de casa para o trabalho e vice-versa.

2.2.3 Meios de transporte

Como poderemos ver na Tabela 2.10, o meio de transporte mais utilizado pelas professoras, para ir à creche é o ônibus (41% M e 43,3% E). Uma vez que parte delas (31% M e 41,7% E) reside próximo à creche onde trabalha, opta por fazer o trajeto: casa-creche-casa, a pé. Entretanto, durante o trabalho de campo, era comum escutarmos que, dependendo do horário e das condições meteorológicas (chuva forte ou calor intenso), a ida e/ou volta era feita de ônibus. Ouvimos também que caminhar “é bom pra saúde”.

Tabela 2.10 - Meios de transporte utilizados pelo professorado na locomoção para o trabalho

<i>Meios de transporte</i>	<i>Professoras municipais</i>		<i>Professoras estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Ônibus	41	41,0	26	43,3
A pé	31	31,0	25	41,7
Carro próprio	22	22,0	5	8,3
Moto própria	6	6,0	3	5,0
Transporte alternativo	-	-	1	1,7
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

O carro próprio é usado por 22% das professoras do município e 8,3% do estado. Os percentuais são baixos devido às condições salariais, conforme mostrado. Em todo caso, há mais professoras municipais que se transportam de carro, pois, como vimos, essas têm melhores salários e renda familiar mais elevada. A moto aparece como meio de transporte próprio, mas pouco utilizado (6% M e 5% E).

Sobre a posse do automóvel, nosso professorado situa-se nos estratos de renda médios para os quais este bem ainda é escasso. A este propósito, a pesquisa de Souza e Lamounier (2010) constatou que 92% da classe de renda média alta possuem automóvel contra 13% da classe de renda baixa. Os autores descobriram que o carro representa um ícone da adesão à classe média e citam um de seus

entrevistados: “Ser classe média é juntar dinheiro para comprar um carro. Quando se consegue, é uma alegria fora do normal” (2010, p. 33).

É oportuno registrarmos, por ser uma particularidade das cidades nordestinas de médio porte como Campina Grande, a existência do serviço de moto táxi, que é regulamentado e de baixo custo. No entanto, tal serviço não foi citado por nenhuma participante da pesquisa, apesar de ser utilizado por pessoas de diversos perfis sociais, inclusive por profissionais liberais e professoras universitárias, no caso de Campina Grande.

Outra particularidade da cidade é o uso do transporte alternativo, na forma de um automóvel, que transporta pessoas, mediante o pagamento individualizado, como se faz quando se usa ônibus convencional. São mais baratos que o táxi e mais confortáveis que a moto táxi. Em todo caso, foi citado por apenas uma professora que reside na zona rural, onde, segundo ela, é muito utilizado.

Seguiremos, apresentando os bens de consumo eletroeletrônicos e eletrodomésticos aos quais as professoras têm acesso.

2.2.4 Bens eletroeletrônicos e eletrodomésticos

Bourdieu (1979), na sua obra clássica *La distinction: critique sociale du jugement*, traduzida para o português quase trinta anos depois, em 2007, critica os economistas que acreditam que os objetos de consumo apenas possuem propriedades técnicas (objetivas) capazes de se imporem como tais a todos os indivíduos perceptores. Para esses, a percepção dos objetos estaria associada apenas às características designadas pelas descrições propostas pelos produtores e pela publicidade dita informativa e os usos sociais decorreriam dos modos de utilização.

Os objetos, inclusive, os produtos industriais, não são *objetivos* no sentido atribuído, habitualmente, a esta palavra, ou seja, independentes dos interesses e gostos dos que os apreendem, além de não imporem a evidência de um sentido universal e, unanimemente, aprovado [...]. A ciência deve estabelecer, precisamente, esta objetividade do objeto que se estabelece na relação entre um objeto definido nas possibilidades e impossibilidades que ele oferece e que se revela apenas no universo dos usos sociais [...] e as disposições de um agente ou de uma classe de agentes, ou seja, os esquemas de percepção, apreciação e ação que constituirão sua *utilidade* objetiva em um uso prático (BOURDIEU, 2007, p. 96, grifos do autor).

Não há, pois, nessa ótica, uma relação universal e abstrata entre consumidores com gostos intercambiáveis e produtos com propriedades percebidas e apreciadas de modo uniforme. Os gostos que orientam a aquisição dos produtos variam segundo as condições econômicas e sociais de sua produção e estão na base da construção social da identidade dos produtos.

De fato, basta formular a questão, estranhamente ignorada pelos economistas, sobre as *condições econômicas da produção das disposições postuladas pela economia* – ou seja, [...] a questão dos determinantes econômicos e sociais dos gostos -, para perceber a necessidade de inscrever, na definição completa do produto, as *experiências diferenciais* vividas pelos consumidores em função das disposições tributárias da posição que eles ocupam no espaço econômico (BOURDIEU, 2007, p. 96, grifos do autor).

O que vimos mostrando, a respeito das particularidades do estilo de vida do professorado, evidencia a mediação feita pelo *habitus*, que permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre as práticas constatadas e a situação dos agentes. Passemos, então, à análise da posse de determinados bens de consumo pelo professorado para continuar explicitando essa mediação.

Ilustraremos, na Tabela 2.11, que todas as professoras da pesquisa possuem televisão. Dado esperado, pois, como afirma Lira (2007), essa se tornou um bem de consumo massificado e indispensável na vida do brasileiro.

Outro bem eletroeletrônico comum é o telefone celular. Sua posse ocorre, seja na modalidade pré-pago, pós-pago ou em ambas. O tipo de conta mais usual é a pré-paga (86% M e 81,7% E), que segue a tendência nacional. O número de aparelhos celulares pré-pagos por família variou de um a oito e o pós-pago de um a cinco. Há bem mais professoras do município (65%) que possuem telefone fixo do que estaduais (33,3%), entretanto, para ambas, esses percentuais são superados pelos celulares pré-pagos. Aliás, diante da acirrada competição da telefonia celular, é compreensível que deixe de haver novas adesões às linhas telefônicas fixas, o que torna natural seu cancelamento. O que pode ser demonstrado através dos seguintes indicadores econômicos, divulgados por Economia BR (2011): O setor de telefonia móvel do Brasil finalizou o ano de 2009 com 173,9 milhões de linhas. Isso representou um crescimento de 15,47% em relação a 2008. O saldo de adesões acumulado dos cinco primeiros meses de 2010, que foi 9,75 milhões de linhas, foi recorde para o período. O total de celulares habilitados no país alcançou 183,7 milhões de linhas, das quais 82,4% são pré-pagas e 17,6% pós-pagas.

Na tabela a seguir, ilustraremos os já mencionados e os demais bens eletroeletrônicos do professorado da pesquisa.

Tabela 2.11 - Bens eletroeletrônicos das professoras

<i>Bens Eletroeletrônicos</i>	<i>Professoras municipais N = 100</i>		<i>Professoras estaduais N = 60</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Câmera fotográfica digital	61	61,0	25	41,7
Celular pré-pago	86	86,0	49	81,7
Celular pós-pago	26	26,0	12	20,0
Computador sem internet	8	8,0	5	8,3
Computador com internet	69	69,0	26	43,3
DVD	97	97,0	53	88,3
Filmadora	8	8,0	3	5,0
Televisão	100	100,0	60	100,0
TV por assinatura	1	1,0	1	1,7
Telefone fixo	65	65,0	20	33,3

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

A posse de DVDs foi muito indicada pelas professoras (97% M e 88,3% - E), que declararam possuir entre um e três aparelhos. Esse bem de consumo, em conjunto com a televisão, possibilita a prática de assistir filmes nos finais de semana, feriados e férias, conforme será demonstrado mais adiante.

Quanto ao computador, a maioria o tem (77% M e 51,7% E), sendo, 69% e 43,3% deles, com acesso à internet. Há professoras (6%) do município que possuem dois computadores e uma que tem quatro. A posse de mais de um micro (seis) é exclusividade de uma professora da rede estadual, que é proprietária de *lan house*. Importante ressaltarmos os dados inerentes as que não possuem computador (23% M e 48,3% E). Percentuais elevados, tendo em vista as campanhas para a inclusão digital, em particular dos professores.

Verificamos que as professoras com renda familiar entre cinco e 10 salários mínimos possuem mais computadores com acesso a internet. Isto se justifica devido ao custo operacional mensal desse bem, que se torna limitado para aqueles que têm um capital econômico menos elevado. Entre as professoras estaduais, a concentração maior de posse desse bem está entre aquelas que têm renda mensal individual entre três a cinco salários.

A posse do computador com acesso à internet entre as professoras é maior entre as detentoras de maior capital educacional. Dentre as municipais, as pós-graduadas (43%) e as graduadas (20%) são quem mais os possui. No estado se concentra entre aquelas com ensino Médio (técnico e antigo 2º grau) e Normal (Pedagógico), com 26,7% cada. Estes dados nos remetem a Lira (2007), que verificou que os professores que mais têm computador com internet são os pós-graduados.

Ainda no que concerne ao computador, destacamos que 19% das professoras municipais e 26,7% das estaduais não o utilizam. Consideramos estes percentuais elevados, tendo em vista ser a inclusão digital um direito e estarmos tratando de professoras. O seu uso diário é comum entre as professoras de ambas as redes de ensino (30% M e 25% E), embora esperássemos fosse mais frequente. Contudo, percentuais justificáveis, diante do fato do computador não ser um recurso muito utilizado para subsidiar a prática docente e dos afazeres domésticos.

O fato de um maior número de professoras da rede municipal possuir computador não se deve apenas a sua melhor situação econômica. Outro fator também justifica este dado: a participação da rede municipal de ensino de Campina Grande, no ano de 2009, no projeto piloto do Ministério da Educação, para inclusão digital dos docentes. Neste mesmo ano, segundo Paraíba.com.br (2009), ocorreu a distribuição de 136 notebooks para os professores em exercício que, em 2008, tinham participado integralmente da formação do Linux Educacional, proporcionada pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO).

A câmara fotográfica digital é outro bem comum para a maioria (61%) das professoras do município, sendo que 5% delas têm duas câmeras e uma possui três. As professoras do estado, contrariando o esperado diante da renda familiar e precarização do trabalho, totalizam 41,7%, havendo, inclusive, aquelas que possuem mais de uma câmera (duas e três, com 1,7% cada). Estes dados revelam o gosto pela fotografia, que também foi identificado por Albuquerque (2005), entre professoras do ensino fundamental de Maracanaú, Ceará. No entanto, a câmara fotográfica não foi citada como um instrumento para registro de atividades pedagógicas.

O mesmo acontece com a filmadora, bem eletroeletrônico menos comum entre o professorado (8% M e 5% E), e por isso, tal como a câmara fotográfica, não usada para documentar suas atividades profissionais e/ou como recurso didático.

Trataremos agora dos **eletrodomésticos**. A geladeira é um bem de posse de 99% das professoras do município e 96,7% do estado. Há raros casos de propriedade de duas geladeiras (6% M e 3,3% E).

Tabela 2.12 - Bens eletrodomésticos das professoras

Quantidade de Bens Eletrodomésticos	Professoras municipais N = 100		Professoras estaduais N = 60	
	N	%	N	%
Forno microondas	30	30,0	14	23,3
Freezer	13	13,0	3	5,0
Geladeira	99	99,0	58	96,7
Máquina de lavar roupas	56	56,0	26	43,3

Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

Como ilustrado, a geladeira, apesar de ser indispensável, é um bem ausente na vida de duas professoras de cada rede de ensino (2% M e 3,3% E).

A posse dos bens eletrodomésticos, por estar relacionada às condições socioeconômicas, distingue as professoras do município. Contudo, para os dois subgrupos, os referidos bens retratam as mesmas necessidades, pois existe uma lógica semelhante do necessário, que define o que é prioridade. Essa implica que a geladeira e a máquina de lavar sejam os bens mais comuns, seguidos do forno micro-ondas e do freezer, que inferimos ser necessário, mas, ao que parece dispensável, devido à posse de refrigeradores duplex. A importância da posse da máquina de lavar pode ser entendida diante da prática de lavar roupas, nos feriados e nos finais de semana. Mais adiante, voltaremos a discutir este dado.

Souza e Lamounier (2010) constataram que geladeira (100%); televisão em cores (100%); rádio (98%); vídeo-cassete ou DVD (98%); máquina de lavar roupa (90%); freezer (75%) seja independente ou parte de geladeira tipo duplex; e aspirador de pó (54%) compõem a pauta de bens indispensáveis em uma residência de classe média – e isso, mesmo comparando-se as variações de renda dos segmentos da classe “C” com aquelas da classe média classificada como A e B. À medida que a renda cresce, o perfil do consumo das famílias muda, de forma significativa. Elevam-se, por vezes de forma acentuada, os gastos discricionários, isto é, voltados para educação, saúde, recreação e lazer, comunicação, higiene e cuidados pessoais, e produtos para o domicílio, ao passo que tendem a se manter

estáveis os gastos com necessidades básicas – alimentação, vestuário, transporte, habitação e serviços urbanos.

Segundo a Pesquisa Nacional de Orçamentos (POF) do IBGE, realizada entre 2002 e 2003, citada pelos autores, “[...] as despesas de consumo com necessidades básicas representam a quase totalidade dos gastos das famílias brasileiras de baixa renda, contra pouco mais da metade das despesas nas faixas de renda mais alta” (SOUZA; LAMOUNIER, 2010, p. 32). Estima-se, afirmam ainda, que cerca de um terço da renda disponível das famílias incluídas na classe de renda C está sendo destinada ao consumo de bens e serviços, após terem sido efetuados gastos inadiáveis com as necessidades básicas de alimentação, habitação, vestuário e transporte.

Apesar da generalização feita, com base nos dados estatísticos, é preciso voltar às observações de Bourdieu sobre o que se esconde por trás das práticas de consumo, pouco percebido pelos economistas e até por muitos sociólogos: o fato de que o consumo de bens pressupõe, sempre e em graus diferentes, um trabalho de apropriação dos mesmos. O consumidor contribui para “produzir” o produto que ele consome, por meio de um trabalho de identificação e decifração.

Souza e Lamounier (2010), sem fazer qualquer referência a Bourdieu, comentam que o acesso ao crédito no Brasil, pelo menos entre 2001 e 2007, quando o país experimentou uma acentuada queda na desigualdade de renda, “[...] banalizou o consumo de bens até então inacessíveis às classes de renda mais baixas, erodindo seu valor simbólico para a definição de uma identidade de classe média”. Constataram os autores que o consumo hoje está mais voltado para a aquisição “[...] de bens conspícuos, denotadores de prestígio, enquanto no passado a prioridade era o aumento do ativo e da poupança”, e citam um de seus sujeitos: “[...] quando vou ao shopping, compro roupa de marca, um tênis; quando tenho um mês mais folgado, consigo guardar um dinheirinho, me sinto classe média” (SOUZA; LAMOUNIER, 2010, p. 41).

O gosto, que orienta a aquisição dos bens aqui apresentados, reafirmamos, é produto de um sistema de classificação constituído pelos condicionamentos, portanto, está associado à condição social das professoras. Esse gosto específico está na base da aquisição de bens não apenas úteis, mas também distintivos. Daí a preocupação pela escolha de marcas, modelos e preços condizentes com a condição social.

O acordo que se estabelece, assim, objetivamente entre classes de produtos e classes de consumidores só se realiza no consumo por intermédio dessa espécie de *senso da homologia entre bens e grupos*, que define o gosto: ao proceder a uma escolha segundo seus gostos, o indivíduo opera a *identificação* de bens objetivamente adequados à sua posição e ajustados entre si por estarem situados em posições sumariamente equivalentes a seus respectivos espaços – filmes ou peças de teatro, histórias em quadrinhos ou romances, mobiliário ou vestuário [...] (BOURDIEU, 2007, p. 217, grifos do autor).

Vejamos como se manifesta o gosto do professorado em relação às práticas proporcionadas pelo tempo livre.

2.3 Ocupação do tempo livre e práticas de lazer

As práticas adotadas nos finais de semana e feriados, ilustradas na Tabela 2.13, podem ser agrupadas nas seguintes categorias: afazeres domésticos; atividades religiosas; atividades relacionadas ao exercício profissional; lazer e cuidados pessoais.

As atividades desenvolvidas pelo professorado no tempo livre do trabalho da creche são muitas, porém, a grande maioria se ocupa com tarefas domésticas, que se somam às relacionadas ao exercício profissional.

Entre os afazeres domésticos, os mais citados foram: *faxina em casa* (74% M e 85% E) e *lavagem de roupas* (54% M e 81,7% E). Aliás, essas se sobressaem dentre as demais, indicando que, as professoras têm de dedicar parte do tempo destinado ao lazer e descanso, para realizar as tarefas domésticas básicas, que não puderam ser cumpridas ao longo da semana, como a faxina e a lavagem de roupa. No caso desta última, considerando que nem todas as professoras possuem máquina de lavar (são 44% no município e 56,7% no estado que não dispõem deste bem), é expressivo o número delas, em particular na rede estadual, que lava roupa manualmente, comprometendo muito mais do seu tempo livre.

Tabela 2.13 - Práticas do professorado das creches e pré-escolas nos finais de semana e feriados

<i>Práticas adotadas nos finais de semana e feriados</i>	<i>Professoras municipais N = 100</i>		<i>Professoras estaduais N = 60</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Fazer faxina em casa	74	74,0	51	85,0
Ir ao templo religioso	65	65,0	41	68,3
Organizar as aulas da próxima semana	59	59,0	29	48,3
Lavar roupas	54	54,0	49	81,7
Descansar em casa	48	48,0	39	65,0
Visitar parentes	37	37,0	29	48,3
Assistir filmes em DVD	31	31,0	19	31,7
Ficar navegando na internet	31	31,0	13	21,7
Ir ao salão de beleza	29	29,0	6	10,0
Receber amigos em casa	28	28,0	11	18,3
Receber parentes em casa	26	26,0	20	33,3
Ir ao shopping	26	26,0	22	36,7
Ir à casa de amigos	24	24,0	14	23,3
Ir a restaurantes	24	24,0	11	18,3
Ir a festas familiares ou na casa de amigos	20	20,0	9	15,0
Cuidar do jardim	7	7,0	-	-
Ir a balneários nas cidades circunvizinhas	6	6,0	2	3,3
Cuidar de animais	1	1,0	2	3,3
Participar de grupos religiosos	1	1,0	-	-
Pregar em casa, ensinando a palavra de Deus	1	1,0	-	-
Ir ao cinema	-	-	1	1,7
Ir ao clube	1	1,0	-	-
Ir ao sítio	1	1,0	1	1,7
Viajar	-	-	1	1,7

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

Nota: A pergunta foi: **O que costuma fazer nos finais de semana e feriados?**

Cuidar de jardim e cuidar de animais foram atividades pouco citadas. No primeiro caso, assinalado por apenas 7% das professoras do município e, no segundo, por uma professora do município e duas do estado.

Embora os afazeres domésticos, tal como destaca Bruschini (2006), incluam **tarefas manuais** (limpar a casa, lavar e passar roupa, etc) e **não manuais** (cuidar de filhos, idosos e doentes; administrar a casa e o cotidiano doméstico e familiar; fazer compras; etc), apenas as manuais foram citadas. Chamou-nos a atenção o fato de as professoras não mencionarem a atividade “cuidar dos filhos”, sobretudo

porque 70% delas no município e 76,7% no estado informaram ser mãe e, dentre essas, 62,8% e 54,3%, respectivamente, professoras do município e do estado, têm filhos entre zero e 10 anos, o que implica em ações de cuidado. Diante disso, duas hipóteses parecem-nos explicar essa ausência: a primeira, a falta dessa opção no questionário, embora existisse a alternativa *outros* – para ser livremente respondida; a segunda, por ser a prática “cuidar dos filhos”, entendida como ato natural de doação no dia a dia da mulher e não como uma atividade específica a ser desenvolvida nos finais de semana e feriados.

Independente do tipo de atividade doméstica, realizá-la no período destinado ao descanso e lazer ilustra o já constatado pela literatura acerca da dupla jornada de trabalho das mulheres. Neste sentido, de acordo com Losada e Rocha-Coutinho (2007), para dar conta de dois mundos, casa e trabalho, as mulheres se deparam com o acúmulo de atividades e suas consequências. Essa realidade, resultante das relações culturais e de poder entre os gêneros²⁶, é agravada, tanto pela condição social das professoras²⁷, as quais, diante das limitações econômicas que lhes impedem de contratar serviços de terceiros, são forçadas a desenvolver atividades em horário que deveria ter outra utilização, quanto pela extensão da jornada de trabalho profissional, dada a necessidade, por exemplo, de organizar as aulas da semana seguinte citada por 59% M e 48,3% E. O depoimento a seguir ilustra essa situação:

[...] levo trabalho pra casa. Eu me desdubro (P79E).

Foram constatados também percentuais elevados quanto às atividades religiosas desenvolvidas nos finais de semana e feriados: 65% das professoras do município e 68,3% do estado afirmaram ir ao templo religioso. Acrescentemos uma professora, que informou participar de grupos religiosos, e outra, que mencionou pregar²⁸ em casa, ensinando a palavra de Deus - ambos os casos, na rede municipal.

²⁶ Dados do IBGE (2009a) indicam que 87,9% das mulheres ocupadas declaram cuidar dos afazeres domésticos.

²⁷ Os percentuais elevados referentes aos afazeres domésticos podem ser justificados pelo nível de renda das famílias das professoras, o que é bem coerente com os achados de Souza e Lamounier (2010), porquanto esses afirmam que a contratação de trabalhadores domésticos pelos segmentos da classe de renda C ainda é muito restrito, pois apenas 5% o fazem.

²⁸ Refere-se a ensinar religião, evangelizar.

A esse respeito é bom chamar a atenção para os percentuais de professoras que se declararam adeptas de alguma religião: católica praticante, 34% M e 35% E; católica não praticante, 16% M e 11,7% E; evangélico praticante 36% M e 35% E; evangélico não praticante 5% M e 10% E; espírita praticante, só uma, no município; espírita não praticante, 2% M e 1,7% E; espiritualista, apenas 2% -M; ecumênico, 1% M e 3,3% E. No total, temos: 97% no município e 96,7% no estado com vinculação religiosa. Não possuem vinculação religiosa 2% M e 3,3% E. Apenas uma professora do município não informou.

Os cuidados pessoais mencionados²⁹ estão restritos ao repouso em casa (47% M e 65% E), considerando que este implica em livrar-se do cansaço, e à ida ao salão de beleza, prática que dá visibilidade aos condicionantes econômicos do gosto dos dois grupos: 29% M e 10% E.

No que se refere aos salões de beleza, em Campina Grande, são vistos em quase todos os bairros, atendendo à clientela de diversas classes sociais. Embora a situação financeira pareça determinar a economia das despesas; o que pode levar as professoras da pesquisa a realizá-los em casa, evitando o pagamento de serviços como corte de cabelo, tintura e manicure.

Além dos afazeres domésticos, das obrigações profissionais, como organizar as aulas, do necessário descanso e do culto à religião, há formas de desfrutar o tempo livre com lazer, que estão detalhadas na Tabela 2.13. Essas dizem respeito ao compromisso familiar e social: ir às festas na casa de familiares e amigos, bem como recebê-los e visitá-los. Também é comum assistir filmes, mas, acrescente-se, em DVD e em casa; navegar na internet; ir ao shopping e a restaurantes.

As demais atividades são pouco frequentes. Entre elas, destaca-se ir ao cinema, mencionada apenas por uma professora, embora o professorado tenha informado gostar de assistir filmes. Isto indica ser essa uma forma de entretenimento distante da realidade das demais. O que se aproxima daquilo que existe no país, pois, de acordo os Indicadores da Exclusão Social (BRASIL, 2009b), dados divulgados pelo IBGE, em 2008, mostram que somente 13% dos brasileiros frequentam o cinema alguma vez por ano. Na região Nordeste, Campos (2008)

²⁹ Quando perguntamos especificamente sobre as práticas de cuidados com a saúde, o professorado citou *alimentação adequada* (62% M e 46,7% E), *caminhada* (43% M e 46,7% E) e ida à *academia* (8% M e 6,7% E). Apenas 1,7% das professoras do estado citaram *ir ao médico*. São muitas as que informaram não realizar nenhuma prática de cuidados com a saúde (21% M e 23,3% E).

verificou que o professorado da Educação Infantil e fundamental inicial, da cidade de Queimadas – PB, sequer citou o cinema como uma prática adotada como lazer.

Em matéria redigida por Maia (2009) e publicada na Revista Veja, o cineasta Fernando Meirelles afirma preferir a TV ao cinema, quando pensa em fazer um trabalho para o público brasileiro e justifica: ‘Nem todo mundo pode ir ao cinema, mas quase todo mundo tem televisão em casa’. Meirelles julga que um dos maiores obstáculos do cinema nacional é o valor do ingresso, o qual ‘[...] dificulta o acesso do público às salas - especialmente da classe C. [...] Quando se considera o custo do pacote transporte-entrada-pipoca, a barreira cresce [...]’. Na mesma reportagem, o roteirista e diretor, Paolo Gregori avalia: ‘Quem ganha um salário mínimo nem passa perto dos shoppings, quanto mais das salas da rede Cinemark’. Por seu lado, o produtor da VideoFilmes Maurício Ramos assegura: ‘Assistir a um DVD em casa com a família é muito mais barato’.

Diante do alto custo do ingresso³⁰, em particular quando se pensa ir ao cinema em família e considerando-se o pacote “transporte-entrada-pipoca” ou qualquer outro tipo de consumo alimentar, a população investigada opta (31% M e 31,7% E) por assistir a filmes pelo DVD, com acentua Maurício Ramos.

Estes dados confirmam uma realidade já constatada por várias pesquisas sobre professores da educação básica: que o seu gosto no tocante ao lazer e ocupação do tempo livre está condicionado pela situação financeira. Lira (2007) verificou, junto ao professorado da cidade do Natal, que a ocupação do tempo livre, em particular no tocante a atividades culturais e sociais, acontece por meio do desenvolvimento de práticas que não sobrecarregam o orçamento. O autor cita ainda outras pesquisas nacionais que vão ao encontro desses achados, e mostra que assistir a fitas de vídeo, à televisão e escutar rádio são práticas preponderantes em âmbito nacional. Todavia, nossa interpretação dos dados não os limita a nenhum reducionismo economicista, conforme alertamos antes, fazendo apelo a Bourdieu (2007) quando diz que o consumo de bens pressupõe sempre e em graus diferentes um trabalho de apropriação dos mesmos, o que transforma o consumidor num “produtor” dos bens que consome – algo negligenciado pelos economistas e por muitos sociólogos, conforme já dito.

³⁰ Em Campina Grande, na época da pesquisa, 2008/2009, o custo do ingresso do cinema variava entre R\$3,50 e R\$12,00. Enquanto o aluguel de DVDs ou mesmo a sua compra no mercado informal girava em torno de R\$1,00 a R\$2,00.

Se os gostos e suas variações obedecem a condicionantes econômicos, obedecem às variações individuais e de subgrupos que compartilham de um mesmo *habitus*, portanto uma mesma cultura. Isto ocorre devido ao senso de homologia entre bens e grupos, que está na origem da produção dos gostos:

[...] ao proceder a uma escolha segundo seus gostos, o indivíduo opera a identificação de bens objetivamente adequados à sua posição e ajustados entre si por estarem situados em posições sumariamente equivalentes a seus respectivos espaços [...]. (BOURDIEU, 2007, p. 217).

Dentre as opções possíveis, as professoras “podem” escolher usar o tempo livre, indo à casa de amigos, de parentes, assistir filmes em DVD, navegar na internet, receber amigos, descansar em casa ou ir ao shopping, a restaurante, a balneários em princípio, mais onerosas.

Acrescentemos à realidade pesquisada, os limites da oferta de entretenimento na cidade de Campina Grande, conforme mencionamos no capítulo anterior, que refletem nas práticas adotadas nas férias. Práticas que analisaremos, para, em seguida, confrontá-las com os achado feitos até agora.

Tabela 2.14 - O que as professoras costumam fazer nas férias

<i>Hábitos adotados nas férias</i>	<i>Professoras municipais N = 100</i>		<i>Professoras estaduais N = 60</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Organizar a casa	80	80,0	38	63,3
Ler	63	63,0	15	25,0
Assistir a filmes	59	59,0	27	45,0
Visitar parentes	59	59,0	27	45,0
Ir à praia	52	52,0	30	50,0
Veranear em João Pessoa	19	19,0	18	30,0
Viajar	4	4,0	-	-
Fazer artesanato	2	2,0	1	1,7
Ficar em casa	1	1,0	1	1,7
Dormir	1	1,0	-	-
Namorar muito	1	1,0	-	-
Navegar na internet	1	1,0	-	-
Ir ao clube	1	1,0	-	-
Ir ao médico	1	1,0	-	-
Visitar amigos	1	1,0	-	-
Viver momentos religiosos	1	1,0	-	-

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

Nota: A pergunta foi “**O que costuma fazer nas férias?**”

Análogo aos finais de semana e feriados, nas férias, a organização da casa é a principal atividade realizada pelas professoras (80% M e 63% E). Mais uma vez, o período que deveria ser destinado ao descanso e lazer fica comprometido. Contudo, avaliamos que não é a renda que define esse dado, pois segundo o IBGE (2009a), a maioria das mulheres, além das pressões exercidas pelo trabalho e pela constante necessidade de se qualificar, precisa se comprometer com tais afazeres, quando não os divide com os homens. Inclusive, de acordo com o IBGE (2009a), 87,9% das mulheres ocupadas declararam cuidar dos afazeres domésticos.

Conforme registros feitos no Diário de Campo, são os afazeres domésticos que geram dificuldade de estudar. Ilustraremos o dito, com fragmentos do relato feito por uma professora, após responder a associação livre de palavras e ao questionário:

[...] Queria muito fazer especialização, mas é muito difícil o professor estudar, porque tem que trabalhar os dois expedientes e quando chega em casa com tudo pra fazer a noite, não consegue mais raciocinar nada. Como também não é justo não ser liberada para uma especialização, que quem quiser fazer tem que sacrificar os sábados (P46M).

Com base no supracitado depoimento e em outros similares, avaliamos que o investimento feito frente às atividades domésticas leva o professorado da pesquisa a não ler durante os finais de semana e feriados, exceto para organizar as aulas. Entretanto, é possível *Ler* no período de férias: destacando-se, porém, que enquanto para a maioria (63%) das professoras municipais trata-se da segunda atividade mais frequente, para as do estado, que corresponde a 25%, é superada pelas atividades que enumeraremos a seguir. A preferência por *assistir a filmes* (59% M e 45% E) e *visitar parentes* (59% M e 45% E) reforça as regularidades das práticas de finais de semana.

Ir à praia (52% M e 50% E) e *veranear em João Pessoa* (19% M e 30% E) também são atividades regulares, embora haja maior evidência dessas preferências entre as professoras do estado. No primeiro caso, trata-se de uma prática comum na cidade, o que não implica a posse de casa ou apartamento na praia, exclusivo para esse fim, como ocorre em outras capitais do Nordeste – entre os grupos de classe média ou de elite. Constatamos que essa prática possui maior incidência junto às professoras do estado, o que parece significar “veranear”, mas como hóspede, no domicílio de amigos ou parentes. Lembremos que os dois segmentos do professorado visitam familiares e amigos, durante as férias.

No segundo caso, as frequências elevadas ressaltam uma prática que pode ser semanal e realizada num único dia, deslocando-se de ônibus ou por outro meio não dispendioso; que pode também realizar-se em excursões, quando se trata de praias mais distantes. De toda forma, é uma atividade sem valor distintivo socialmente.

Durante as férias, algumas atividades são pouco frequentes, quais sejam: *viajar* – com 4% e citada apenas pelas professoras do município; *fazer artesanato*, com 2% M e 1,7% E. Outras foram mencionadas uma vez, somente por professoras municipais: *ficar em casa*, *dormir*, *namorar muito*, *navegar na internet*, *ir ao clube*, *ir ao médico*, *visitar amigos* e *viver momentos religiosos*.

A seguir, detalharemos aspectos relacionados a uma das atividades realizadas pelo professorado da pesquisa, durante o período de férias: ler.

2.3.1 O gosto pela leitura

Ler foi a ocupação do tempo livre nas férias que obteve o segundo lugar na análise das frequências, conforme já mencionamos, tendo sido mais comum entre as professoras municipais (63%), pois apenas 25% das estaduais lêem durante esse período. Quando identificamos as características dessas leitoras, vimos que as professoras municipais (34,9%) que mais lêem nas férias têm renda familiar variando de três a cinco salários mínimos, cursaram o ensino Normal (Pedagógico), são pedagogas e pós-graduadas. Entre as professoras estaduais que mais lêem 60% têm renda familiar inferior a três salários mínimos e são normalistas.

Os dados sobre leitura (Tabela 2.15) e assinatura de revistas (Tabela 2.16) foram agrupados em temáticas: **Educação, Informação, Religião, Entretenimento, Saúde, Arquitetura e Esporte.**

Tabela 2.15 - Revistas lidas pelo professorado

Temas e títulos das revistas lidas	Professoras municipais N = 100		Professoras estaduais N = 60	
	N	%	N	%
Nenhuma	26	26,0	25	41,7
Educação (Nova Escola, Professor, Pátio, Revista pedagógica, Criança, Educação Infantil, Guia da professora da Educação Infantil, Projetos escolares-creche, Construir Notícias, Ciência Hoje)	75	75,0	42	70,0
Informação (Veja, Época, Isto é, Superinteressante, Semana, Pequenas Empresas & Grandes Negócios, Seleções)	49	49,0	35	58,3
Religião (Mundo Jovem, Aventuras na História - Shalom, Raios de luz, Desperta!, Cidade Nova, Vida Cristã, Sentinela, Ministério Silas Malafaia, Revistas Bíblicas, Avisa lá)	19	19,0	8	13,3
Entretenimento (Caras, Cláudia, Contigo, Nova, Capricho, Casa, Marie Claire)	7	14,0	14	23,3
Saúde (Saúde é vital)	4	4,0	-	-
Arquitetura (Casa e Construção)	2	2,0	-	-
Esporte (Placar)	1	1,7	-	-
Não informou	2	2,0	-	-

Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

A leitura de revistas, que variou de uma a cinco temáticas, foi apontada por 74% das professoras do município e 58,3% do estado. Dentre os temas lidos, destaca-se **Educação**, preferência de 75% M e 70% E. Das revistas dessa categoria, a preferida é a *Nova Escola*: 49% M e 38,3% E. Trata-se de uma publicação mensal, direcionada ao professor da educação básica, que apresenta sugestões de planos de aula; reportagens sobre ensino e aprendizagem e biografias de educadores, publicadas em edições especiais. Seu preço é baixo e no período da pesquisa, nas bancas, no ano de 2008, custava R\$ 2,90 e, em 2009, R\$ 3,40.

O acesso à *Nova Escola* ocorre seja através da compra do número avulso, empréstimo, assinatura, ou leitura na própria creche. Neste caso, por se tratar de uma revista distribuída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), às creches e pré-escolas, que ora as expõe na sala da coordenadora, ora na sala de leitura das crianças ou em armários de uso comum do professorado. Destacamos, no entanto, que mesmo diante desta possibilidade, há professoras (26% M e 41,7% E) que informaram não ler qualquer tipo de revista.

As demais revistas de **Educação** lidas são: *Revista Criança* (6% M e 5% E), distribuída pelo MEC; *Pátio* (5% M e 6,7% E); *Construir Notícias* (4% M e 5% E);

Professor (3% M e 3,3% E); *Revista Pedagógica* (2% M e 3,3% E); *Projetos Escolares Creche* (2% M e 1,7% E); *Ciência Hoje* (2% M e 3,3% E); *Educação Infantil* e *Guia Prático da Professora da Educação Infantil* (1% M e 1,7% E - cada).

Outra categoria de revista preferida é sobre **Informação**: 49% M e 58,3% E. São elas: *Veja* (30% M e 35% E), *Isto é* (11% M e 10% E), *Superinteressante* (3% M e 5% E), *Seleções* (2% M e 3,3% E), *Época* (1% M e 3,3% E), *Pequenas Empresas & Grandes Negócios* (1% M e 1,7% E) e *Semana* (1% M). A revista *Veja*, de periodicidade semanal, cujo preço na época da pesquisa era R\$ 8,40 (2008/2009), foi muito apontada pelas professoras dos dois grupos, embora não seja distribuída nas creches e pré-escolas. Como o número de assinantes (4% M e 1,7% E) é inferior ao de leitoras, como veremos, logo adiante, deduzimos que a mesma é obtida por meio de empréstimo ou compra de exemplares avulsos.

Com frequência das revistas **Religiosas**, lidas por 19% M e 13,3% E, e apresentando, a exemplo do que acontece com o tema **Educação**, uma grande variedade –11 títulos; e as de **Entretenimento** (9% M e 28,3% E). Essas divulgam notícias sobre celebridades, reportagens sobre moda, estética e decoração; coluna sobre culinária; horóscopo, entre outros. Duas dessas revistas são preferidas pelas professoras do estado: *Caras* e *Contigo*. As demais revistas: **Saúde**, **Arquitetura** e **Esporte** são pouco lidas, e apenas pelo professorado do município.

Quanto às assinaturas, como ilustraremos na Tabela 2.16, independente da rede de ensino, a maioria das professoras (56% M e 83,3% E) não as possui, destacando-se o elevado percentual de não assinantes entre as últimas. No que concerne ao número de revistas assinadas, 44% das professoras do município e 16,7% do estado possuem de uma a três.

Como temos constatado, o gosto do professorado costuma se diferenciar, sempre que as condicionantes de sua produção se manifestam: o volume de capital financeiro e de capital cultural, em particular sob sua forma de maior titulação (pós-graduação, magistério, nível médio). A esse respeito é pertinente a preocupação de Araújo (2009), ao discorrer sobre as questões salariais do professor, aconselhando ser saudável o equilíbrio das contas domésticas, posto que possa viabilizar tanto a assinatura de uma revista técnica como a aquisição de livros imprescindíveis ao bom desempenho da profissão. Entretanto, como já mencionado, para Bourdieu (1994), não é propriamente o salário que comanda as práticas, mas o gosto resultante de certa produção social.

Tabela 2.16 - Revistas assinadas pelas professoras

Temáticas/títulos das revistas assinadas	Professoras municipais N = 100		Professoras estaduais N = 60	
	N	%	N	%
Nenhuma	56	56,0	50	83,3
Educação (Nova Escola, Professor, Construir notícias, Pátio, Guia do professor da Educação Infantil)	34	34,0	6	10,0
Religião (Mundo Jovem, Canção Nova, Aventuras na história- Shalom, Vida Cristã, Cidade Nova, Ministério Silas Malafaia, Ultimato)	10	10,0	2	3,3
Informação (Veja, Isto é, Superinteressante, Pequenas Empresas & Grandes Negócios, Semana)	8	8,0	1	1,7
Saúde (Saúde é vital)	3	3,0	-	-
Arquitetura (Casa & Construção)	1	1,7		
Esporte (Placar)	1	1,0	-	-
Não informou	1	1,0	1	1,7

Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

Dentre as revistas de **Educação**, destacam-se a *Nova Escola* (28% M e 10% E) e *Construir Notícias* (3% M). Como já dissemos, a *Nova Escola* tem preço baixo e possui conteúdo direcionado aos professores da educação básica. Sua assinatura torna-se atrativa e viável.

Entre as revistas **Informativas**, a *Veja* ocupa o primeiro lugar: 4% M e 1,7% E, seguida da *Superinteressante*, assinada apenas por professoras da rede municipal (2%).

As revistas sobre **Religião** aparecem em segundo lugar, apesar dos baixos percentuais (10% M e 3,3% E). Esperávamos maior frequência, por estarmos diante de um grupo religioso. Essa é a temática preferida pelo professorado, quando se trata dos livros lidos nos últimos 12 meses, conforme veremos na Tabela 2.17.

De acordo com a referida tabela, nem todas as professoras (28% M e 46,7% E) leram pelo menos um livro, no período de um ano. Esses dados, acrescidos dos altos percentuais de professoras que informaram não ler qualquer tipo de revista, como demonstrado na Tabela 2.16, levam-nos a fazer o mesmo questionamento de Lira (2007) sobre estarmos na realidade diante de um grupo intelectualizado.

Tabela 2.17 - Categorias dos livros lidos pelo professorado nos últimos 12 meses

Categoria dos livros	Professoras municipais N = 100		Professoras estaduais N = 60	
	N	%	N	%
Nenhuma	28	28,0	28	46,7
Religião	53	53,0	25	41,7
Autoajuda	34	34,0	9	15,0
Romance	18	18,0	18	30,0
Técnico/Didático	20	20,0	3	5,7
Infantojuvenil	14	14,0	7	11,7
Educação	14	14,0	5	8,3
Psicologia	3	3,0	2	3,3
Contos, poemas, poesias	3	3,0	-	-
Ficção	2	2,0	2	3,3
Enfermagem	-	-	1	1,7
Cordel	-	-	1	1,7
Literatura estrangeira	1	1,0	-	-
Biografia	1	1,0		
Crônica	1	1,0		

Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

Para explicar porque não haviam lido foi dada a seguinte justificativa: falta de tempo, devido à jornada de trabalho, que segundo elas nem era mais a dupla, diante do seguinte esquema: creche e pré-escola em dois expedientes e trabalho doméstico. Se levamos em conta que se tratam dos livros lidos, no período de um ano, que a leitura poderia ter sido feita nos finais de semana, feriados e férias, e que existe tempo para assistir televisão e filmes, tal argumento parece ser uma desculpa diante da negação do que é legítimo para um educador.

Além disso, como registramos no Diário de Campo, ocorreu desconforto de algumas professoras por não lembrar os títulos das obras lidas. Uma e outra pediam ajuda à colega, sugerindo ter ocorrido circulação de livros entre elas. Ou então que era esperado pela pesquisadora que algum livro específico fosse mencionado.

Os livros mais lidos foram sobre **Religião** (58% M e 48,3% E). Entre estes, os preferidos: Bíblia (8% M e 10% E), O poder da esposa que ora (2% M e 5% E) e Jesus, o maior psicólogo que já existiu (2% M e 3,3% E). A diversidade de títulos nesta categoria, apresentada na Tabela 2.22 (Apêndice H), explica porque os percentuais de sua indicação não são elevados. Destacamos que o livro mais lido pelos dois grupos de professoras está nessa categoria: a Bíblia. Gosto

compreensível diante de um grupo majoritariamente religioso e pelo fato deste ser o livro mais lido no mundo. Na categoria **Ficção**, as obras lidas, *O Código da Vinci* e *Anjos e Demônios*, versam sobre questões concernentes à religião.

A leitura dos títulos de **Autoajuda** é mais usual entre as professoras municipais (45% M e 23,3% E). Principais obras lidas: *Nunca desista de seus sonhos* (4% M e 3,3% E) e *Você é insubstituível* (4% M e 1,7% E). As leitoras de **Romances** (18% M e 30% E) enumeram diversos títulos, dos quais: *O Caçador de Pipas* (3% M e 3,3% E), *Romeu e Julieta* (1% M e 3,3% E) e *Menino de Engenho* (3% M). O gosto pela literatura **Infantojuvenil** (14% M e 11,7% E) parece ser justificado pela profissão e pela condição de mãe de crianças pequenas.

A preferência por livros da **Educação** (14% M e 8,3% E), embora pouco mencionada, reflete o *habitus* professoral e indica investimento em capital educacional. Nesta categoria, a obra mais lida e indicada como de Educação foi *Pais brilhantes, professores fascinantes* (6% M e 6,7% E). Nas outras, o número de leitoras é mais reduzido. Entre elas, destacam-se os livros de Psicologia, que, da mesma forma, parecem ser uma escolha que possibilita acúmulo de capital. Apesar de termos solicitado desconsiderar os livros **Técnicos** e **Didáticos**, eles foram citados (16% M e 1,7% E).

Concluída a exposição da literatura preferida, passaremos a comentar sobre o gosto musical do professorado da pesquisa.

2.3.2 Gosto musical

Conheceremos neste tópico o estilo de música e os cantores e cantoras preferidos pelas professoras das creches e pré-escolas campinenses.

Demonstraremos na Tabela 2.18, que a música **religiosa/gospel** é a predileta da grande maioria (70% M e 83,3% E). Essa preferência faz a religiosidade aflorar, reforçando achados anteriores que demonstraram a existência de um *habitus* religioso.

Tabela 2.18 - Estilo musical preferido pelas professoras, segundo a rede de ensino

<i>Estilo de música que gosta de ouvir</i>	<i>Professoras municipais N = 100</i>		<i>Professoras estaduais N = 60</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Religiosa/Gospel	70	70,0	50	83,3
MPB	68	68,0	32	53,3
Forró	30	30,0	21	35,0
Sertaneja	23	23,0	16	26,7
Clássica	18	18,0	6	10,0
Axé	9	9,0	9	15,0
Rock	6	6,0	2	3,3
Samba	3	3,0	-	-
Pagode	3	3,0	1	1,7
Tecno	-	-	2	3,3

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009).*

O gosto pela escuta da **MPB** (68% M e 53,3% E) faz-nos pensar se tratar do efeito da legitimidade das práticas culturais, que, segundo Bourdieu (2001), implica acreditar e adotar para si, as preferências do grupo de pertença. A preferência por músicas de estilo mais refinado é discreta e acentuada entre as professoras do município, sinalizando a existência de uma preocupação com sua imagem profissional, como verificado na escolha dos programas televisivos, identificados mais adiante.

A audição do **fórró**, característico do Nordeste, demonstra a transmissão do capital cultural. Porém, sua preferência (30% M e 35% E) está aquém da música **religiosa/gospel** e da **MPB**. Além disso, como mostraremos, na Tabela 2.19, neste estilo não há coerência com os cantores preferidos, pois só um deles e uma banda de fórró foram indicados. Ao contrário, nos demais estilos, há uma diversidade de artistas. A variedade desses nos levou a agrupá-los, de acordo com o estilo musical.

Tabela 2.19 - Estilo musical do cantor preferido pelas professoras, segundo a rede de ensino

Cantor preferido	Professoras municipais		Professoras estaduais	
	N	%	N	%
Não citado	28	28,0	7	11,7
MPB (Caetano Veloso, Chico Buarque, Djavan, Emilio Santiago, Fagner, Geraldo Azevedo, Guilherme Arantes, João Gilberto, Jorge Vercillo, Zé Ramalho, Zeca Baleiro)	24	33,3	7	13,2
Pop (Fábio Júnior, José Augusto, Paulo Ricardo, Roberto Carlos, Roupá Nova)	20	27,7	15	28,3
Religioso/Gospel (Cristiano Borges, Dunga, Jota Neto, Kleber Lucas, Leonardo Gonçalves, Marcos Antonio, Moisés Lira, Nani Azevedo, Ozéias de Paula, Pe. Fábio de Melo, Quarteto Communion, Sérgio Lopes, Valadão)	18	25,0	10	18,8
Sertanejo (Bruno e Marrone, Zezé de Camargo e Luciano, Daniel, Victor e Leo, Leonardo)	5	6,9	13	24,5
Forró (Flávio José, Aviões do Forró)	1	1,3	1	1,8
Samba & Pagode (Alexandre Pires, Netinho, Revelação, Zeca Pagodinho)	2	2,7	2	3,7
Rock (Capital Inicial, Los Hermanos, Renato Russo)	2	2,7	2	3,7
Clássico (Pavarotti)	-	-	2	3,7
Tecno (Gui Boratto)	-	-	1	1,8
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

Dos cantores preferidos, com maior número de indicação entre as professoras municipais encontram-se artistas da **MPB** (33,3%) e entre as estaduais, cantores **Pop** (28,3%). Na **MPB**, há uma diversidade de cantores citados, sendo Djavan (4,2% M e 5,8% E) a preferência em comum mais frequente entre as professoras dos dois grupos, que também comungam do gosto por Fagner (5,5% M e 1,8% E), Geraldo Azevedo (2,7% M e 3,8% E) e Zé Ramalho (1,4% M e 1,8% E). Caetano Veloso (7% M), o preferido das professoras do município, só por elas é indicado, como Chico Buarque (5,5% M). Também é exclusividade delas indicar outros artistas, embora apenas uma vez: Jorge Vercillo, Zeca Baleiro, João Gilberto, Guilherme Arantes e Emílio Santiago, entre outros.

No estilo **Pop**, segunda preferência das professoras municipais (27,7%), vários intérpretes foram citados entre as professoras das duas redes. Entre eles, Roberto Carlos (19,4% M e 16,9% E), Fábio Júnior (4,1% M e 9,4% E), José Augusto (2,7% M), Paulo Ricardo (1,8% E) e Roupá Nova (1,3% M). A música **religiosa/gospel** ocupa o terceiro lugar entre as professoras municipais (25% M), cujo cantor preferido é o Padre Fábio de Melo (12,5% M e 3,7% E).

Os cantores **sertanejos** são mais preferidos pelas professoras estaduais (24,5%), que gostam de Bruno e Marrone (9,4%), Zezé Di Camargo e Luciano (7,5%) e Daniel (5,6%). As do município, cujo percentual de indicação foi menor (6,9%), preferem os mesmos artistas enumerados pelas professoras do estado, sendo que a dupla Zezé Di Camargo e Luciano foi a preferida (2,7%). O gosto preferencial por este estilo musical foi verificado por Campos (2008), entre professores da Educação Infantil e fundamental. Para o mencionado autor, esta preferência confirma a força fonográfica, cujas raízes estão na música caipira, na industrialização e na massificação. Essa interpretação parece não se aplicar às professoras das creches e pré-escolas de Campina Grande, menos ainda às professoras do município.

Cantor de **Forró**, contrariando os dados relativos à preferência deste estilo musical, mostrados na Tabela 2.18, foi indicado uma só vez, por uma professora municipal. Cantores da música **Tecno** (1,8%) e **Clássica** (3,7%) foram apontados como preferidos, somente por professoras do estado.

Uma lista com os quatro principais estilos preferidos das professoras dos dois grupos (**Professoras municipais**: MPB, Pop e Religiosa/gospel e Sertanejo. **Professoras estaduais**: Pop, **Sertanejo**, Religiosa/gospel e MPB) possibilita identificarmos certa distinção. Essa se acentua, quando levamos em conta a grande diferença percentual entre os grupos no tocante a música sertaneja (6,9% M e 24,5% E) e MPB (33,3% M e 13,2% E).

Quanto às cantoras, da mesma forma que os cantores (28% M e 11,7% E) as professoras do município foi quem mais deixou de indicá-las (40% M e 15% E), como exibido na Tabela 2.20.

Poderemos verificar na citada tabela, que entre as cantoras, as da **MPB** lideram o gosto do professorado municipal. Destas, Marisa Monte (11,6% M e 1,9% E), Ana Carolina (6,6% M e 7,8% E), Joana (5% M e 3,9% E), Maria Bethânia (3,3% M e 1,9% E), Gal Costa (3,3% M – 1,7% E) e Adriana Calcanhotto (1,6% M e 3,9% E), Elba Ramalho (6,6% M), Nana Caymmi e Simone (1,9% E – cada).

Apenas as professoras do município mencionam cantoras de música **Clássica** e **Infantil**. Ao passo que, as do estado enumeram cantoras **Pop** (9,8%), **sertaneja** (7,8%) e de música **tecno** (1,9%).

Tabela 2.20 - Estilo musical da cantora preferida

Cantora preferida	Professoras municipais		Professoras estaduais	
	N	%	N	%
Não citada	40	40,0	9	15,0
MPB (Adriana Calcanhotto, Ana Carolina, Elba Ramalho, Elis Regina, Gal Costa, Joana, Maria Bethânia, Marisa Monte, Nana Caymmi, Simone)	25	41,6	14	27,4
Religiosa/Gospel (Alice Maciel, Aline Barros, Ana Paula Valadão, Cassiane, Cristina Mel, Eshyla, Fernanda Brum, Kelly Patrícia, Shirley Carvalho)	20	33,3	17	33,3
Axé (Claudia Leitte, Ivete Sangalo)	9	15,0	8	15,6
Rock (Rita Lee)	1	1,7	1	1,9
Samba & Pagode (Alcione)	2	3,3	1	1,9
Pop (Laura Pausini, Sandy, Vanessa Camargo, Wanderléa)	1	1,7	5	9,8
Sertaneja (Roberta Miranda)	-	-	4	7,8
Clássica (Cecília Bartoli)	1	1,7	-	-
Tecno (Dani Andrade)	-	-	1	1,9
Infantil (Xuxa)	1	1,7	-	-
Total	100	100,0	60,0	100,0

Fonte - Questionário II da pesquisa (2008/2009).

As cantoras **religiosas/gospel** são a preferência das professoras do estado, mas tão preferidas por elas quanto pelas professoras do município. Independente do grupo, Aline Barros é o gosto mais comum (20% M e 15,6% E). Outros nomes: Aline Maciel (1,7% M e 3,9% E), Fernanda Brum (5,8% E) e Shirley Carvalho (3,3% M). Duas cantoras de **Axé** foram citadas: Ivete Sangalo (13,3% M e 13,7% E) e Cláudia Leitte (1,7% M e 1,9% E).

Numa síntese, podemos dizer que o *habitus* religioso constitui uma regularidade das professoras das creches e pré-escolas e define seu gosto literário e musical. Continuaremos a discorrer sobre suas preferências.

2.3.3 Preferências por programas de rádio e TV

Perguntamos as professoras se costumavam ver rádio e TV e, em caso positivo, pedimos que citassem três programas preferidos. O equivalente a 60% e 43,3%, ao mesmo tempo, professoras do município e do estado, mencionou não

ouvir **rádio**. Estes dados podem ser justificados pelo crescimento da audiência da televisão e uso da internet, bem como pelo uso do DVD.

Os programas ouvidos no rádio são os seguintes: **jornal** (90% M e 88,2% E), **musical** (47,5% M e 73,5% E), **religioso** (15% M e 20,5% E) e **esportivo** (1,7% E). A programação predileta contempla a atualização cotidiana sobre as questões sociais, através da audiência dos jornais; o entretenimento por meio da música e, por vezes, do esporte; e a religiosidade, com os programas religiosos. Ademais, escutar rádio não inviabiliza a execução dos afazeres domésticos.

No que diz respeito à televisão, sua audiência é diferente (92% M e 95% E). A preferência maciça por este hábito era esperada, pois se trata de um bem eletroeletrônico comum a todos os participantes da pesquisa, tal como demonstrado na Tabela 2.11. Além disto, lembremos que Bourdieu (1997) historia que quando a televisão surgiu em meados dos anos 60, foi tida como um fenômeno novo e que iria trazer profundas transformações nos aspectos culturais da sociedade, pois tinha o objetivo de trazer uma popularização dos meios de comunicação de massa, ou seja, seria um instrumento para a homogeneização paulatina de seus telespectadores.

Os programas televisivos da preferência das professoras serão apresentados, na Tabela 2.21. Semelhante ao rádio, na televisão, o programa predileto é o **jornal**, assistido pela maioria (84,7% M e 86% E). A predileção por este tipo de programa foi detectada por Campos (2008) e por Lira (2007). Esse defende haver uma relação direta com a profissão, pelo fato da televisão se constituir importante fonte de informação na sociedade atual.

A preferência por programa televisivo, que inclui a segunda concentração de respostas mais comum, varia, conforme a rede de ensino. As professoras das creches e pré-escolas municipais preferem as reportagens/documentários (44,5%), ao passo que as do estado dão preferência às novelas (43,8%). Mas o gosto por **novelas**, embora apontado por menos da metade das professoras e esteja distante dos percentuais relacionados aos telejornais, é comum nos dois grupos e também foi identificado por Lira (2007) e Campos (2008).

Os dados relativos ao gosto por **novelas** geram uma discussão acerca do receio do comprometimento da imagem intelectual do professor. Pois, no imaginário popular, assistir novelas e ver programas de auditório e de fofocas constitui-se em uma prática negada àqueles que estão envolvidos com o educar. Então, admitir ser telespectador desse tipo de programa põe em jogo o profissionalismo.

Tabela 2.21 - Programas de TV prediletos das professoras, por rede de ensino

<i>Tipos de programas assistidos</i>	<i>Professoras municipais N = 100</i>		<i>Professoras estaduais N = 60</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Jornal (Bom Dia Paraíba, Café com Leite, Cidade em Ação, Jornais, Jornal da Cultura, Jornal Hoje, Jornal Local, Jornal Nacional, Noticiários)	78	84,7	49	86,0
Reportagem/Documentário (Documentários; Domingo Espetacular; Fantástico; Globo Repórter; Globo Rural; Pequenas Empresas, Grandes Negócios; Profissão Repórter, Reportagens; SBT Repórter)	41	44,5	16	28,0
Novela	26	28,2	25	43,8
Filme /Seriado (Dr. House, Filmes, Filmes policiais)	21	22,8	8	14,0
Religioso (Bem vindo romeiro, Canção Nova, Cultos, Direção Espiritual, Em frente, Missa, Programas evangélicos, R. R. Soares, Show da Fé, Shows Gospel)	16	17,3	9	15,7
Programa de Auditório (Caldeirão do Huck, Domingão do Faustão, Casos de Família, Domingo Legal, Jô Soares, Raul Gil, Sílvio Santos, É o amor, Tudo é possível)	16	17,0	22	38,5
Humorístico (A praça é nossa; A grande família; A turma do Didi; Pânico na TV; Toma lá, da cá; Zorra Total)	10	10,8	8	14,0
Programa de Variedades (Eliane, Hoje em Dia, Mais Você, Programas de variedades diversos, Vídeo Show)	9	9,7	5	8,7
Infantojuvenil (Desenho animado, Cambalhota, Teca na TV)	15	16,2	5	8,7
Educativo (A incrível casa de Eva, Ação, Café Filosófico, Globo Ecologia, Ponto a Ponto, Supernanny)	7	7,6	5	8,7
Reality Show (BBB)	5	5,4	2	3,5
Entrevista (Entrevistas, Provocações)	4	4,3	-	-
Musical (Musicais diversos, Sr. Brasil)	3	3,2	-	-
Fofoca (Fofoca, TV Fama)	2	2,1	1	1,7
Colunismo Social (Amaury Júnior)	1	1,0	-	-
Esporte (Jogo)	-	-	2	3,5
Não informado	8	8,0	3	5,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.

No que diz respeito aos documentários, Lira (2007) observou ser o segundo programa preferido de professores do ensino fundamental na cidade do Natal – RN e ser uma preferência comum aos com maior renda, cujo capital econômico possibilita a posse de TVs por assinatura e locação de DVDs. No entanto, tal relação não se aplica às professoras da Educação Infantil, posto que os documentários por elas assistidos sejam exibidos na TV aberta e que estas comprem DVDs no mercado da pirataria.

A baixa audiência dos programas religiosos (17,3% M e 15,7% E) não era esperada, por causa do grande número de adeptos de uma religião. Repetimos: 97% no município e 96,7% no estado. Inclusive porque a prática religiosa foi

demonstrada nos finais de semana e feriados. A nosso ver, preferir os telejornais e as reportagens e documentários evidencia que o *habitus* professoral sobrepõe-se ao religioso.

Por fim, apresentamos ao longo dos capítulos 1 e 2, algumas particularidades da construção social do professorado em foco e do seu estilo de vida. Discorreremos sobre alguns aspectos regulares do seu modo de pensar, ser e agir.

As regularidades produzidas pelo *habitus* professoral pesquisado dão sentido e visibilidade social ao ser professora de Educação Infantil na cidade de Campina Grande, sem, no entanto, excluir as variações inerentes aos dois subgrupos: professoras das creches e pré-escolas municipais e professoras das creches e pré-escolas estaduais. Essas variações se referem ao vínculo trabalhista, ao tempo de exercício na docência e às condições socioeconômicas.

Se as professoras do município se distinguem das docentes do estado porque leem mais e têm gosto musical mais refinado, no geral, estamos diante de um professorado que possui um estilo de vida pautado em gostos e preferências restritas, quase sempre, às necessidades, que não tem luxo ou acesso a determinados bens, hoje indispensáveis à vida moderna e à atividade intelectual do professor (a exemplo da internet). Da mesma forma, ao consumo de bens culturais como aqueles relacionados à indústria do entretenimento, à assinatura e leitura regular de revistas (com exceção da popular *Nova Escola*), jornais e livros - estes, quando lidos, tratam de assuntos religiosos e de autoajuda. É rara a participação em eventos científicos direcionados aos profissionais da Educação Infantil ou em outros eventos de relevância na área da Educação.

Estes são alguns dos achados explorados ao longo dos dois primeiros capítulos. Descrito o estilo de vida do professorado das creches e pré-escolas de Campina Grande, ampliaremos as discussões, no próximo capítulo, analisando suas representações sociais do ser professora da Educação Infantil, construídas com base nas regularidades do *habitus*. Passaremos à exploração dos aspectos psicossociais do ser professora da Educação Infantil, utilizando a teoria das representações sociais e a teoria do núcleo central.

*O poder e a claridade peculiares das [...] representações
sociais - deriva do sucesso com que elas controlam a
realidade de hoje através da de ontem e da continuidade
que isso pressupõe.
Serge Moscovici*

CAPÍTULO 3

PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
habitus e representações sociais

3 PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: *habitus* e representações sociais

Nos capítulos anteriores, traçamos o perfil do professorado das creches e pré-escolas públicas de Campina Grande e identificamos regularidades que estruturam o *habitus* do grupo. Neste, discorreremos sobre as representações sociais do ser professora da Educação Infantil, em busca de, nos possíveis elementos da centralidade, uma confluência com o *habitus*.

Já anunciamos estar fundamentado no modelo proposto por Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003, 2010, 2011), que considera a TRS um instrumento de eficácia para explorar e compreender como o *habitus* é produzido e estruturado. Para o autor, quando a referida teoria é articulada aos conceitos bourdieusianos de campo e *habitus* fornece elementos essenciais para enriquecer o estudo das identidades coletivas. “[...] é a partir da construção das representações dos diferentes objetos em disputa dentro de um campo particular do espaço social, que um determinado grupo vai construindo os traços distintivos de sua identidade [...]” (DOMINGOS SOBRINHO, 2000, p. 120). Nesta perspectiva, destacamos o posicionamento de Cardoso e Arruda (2004), para quem as representações sociais distinguem um grupo, dá um sentido de identidade, à medida que existe uma construção da realidade que é comum a um dado segmento social.

Na presente discussão, guiados pelo modelo supracitado, cujo interesse central é a apreensão das regularidades, privilegiaremos o sistema central ou núcleo central da representação social. Dar evidência a esta estruturação nos levou a tomar como base a TNC, como já anunciamos na introdução.

A hipótese geral da TNC é a seguinte: “Toda representação se organiza em torno de um núcleo central” (ABRIC, 2001, p. 162), no qual se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social, pois nele habita “a memória coletiva do grupo” (ABRIC, 1998, p. 34). Este é o sistema que irá nos interessar mais, posto agrupar elementos de dimensão macro. Jedlowski (2001) concebe que a memória coletiva é um conjunto de representações sociais do passado produzido, institucionalizado, guardado e transmitido por um grupo, no decurso da interação de seus membros. Neste sentido, afirma Abric (2003, p. 39):

Se as representações têm um núcleo, é porque elas são uma manifestação do pensamento social: e, em todo pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não

podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social.

O núcleo determina a significação e organização da representação, bem como sua consistência e permanência. Deste modo, assegura três funções essenciais. A **função geradora** ou **geradora** “[...] é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência” (ABRIC, 2001, p. 163). A **função organizadora** é responsável pela organização interna da representação e a **função estabilizadora** determina a sua estabilidade. O núcleo central é um subconjunto da representação, composto por um ou mais elementos, sempre em quantidade limitada, como argumenta Abric (2003), cuja ausência, destaca Sá (1996), desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto.

O sistema periférico, segundo Abric (2001), é mais leve e flexível e permite adaptação, integração de experiências e histórias individuais; e tolera a heterogeneidade do grupo. Para Arruda (2002), os elementos periféricos fazem interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência. Ainda de acordo com Abric (2001), caracteriza-se como a parte mais acessível e mais viva da representação, com papel essencial e com cinco funções: **concretização, regulação, prescrição de comportamentos, proteção do núcleo central e personalização** (individualização da representação coletiva).

Para identificar os citados sistemas e suas respectivas composições, uma metodologia específica foi requerida: a associação livre de palavras. Isto implicou em adotá-la, quando escolhemos nos pautar na TNC.

3.1 A técnica de associação livre de palavras: *Ser professor da Educação Infantil é...*

A associação livre de palavras é uma técnica projetiva, desenvolvida por Carl Gustav Jung, no início do século XX, cujo objetivo, segundo Nóbrega e Coutinho (2003), era realizar diagnóstico psicológico sobre a estrutura da personalidade de pessoas. Orienta-se pela seguinte hipótese:

[...] a estrutura psicológica do sujeito torna-se palpável através das manifestações de condutas de reações, evocações, escolhas e criação [...] tornando-a evidenciada a partir das quatro principais condições de um teste projetivo: *estimular*, tornar *observável*, *registrar* e obter a *comunicação verbal* [...] (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 67, grifos dos autores).

As supracitadas autoras historiam que a referida técnica foi adaptada para o campo da Psicologia Social por Di Giacomo e, desde então, utilizada nas pesquisas, com a finalidade de identificar dimensões latentes nas representações sociais, através da configuração dos elementos que constituem as associações dos conteúdos evocados, em relação ao estímulo indutor, definido, em função do objeto a ser estudado.

Esta técnica requer procedimentos específicos de coleta e análise dos dados. Na nossa pesquisa, como já anunciamos na introdução, perguntamos às professoras quais as primeiras palavras vindas à mente ao escutar '*ser professor da Educação Infantil é...*' Em seguida, pedimos a indicação da ordem de importância das evocações e a justificativa para aquela avaliada como a mais importante. Sua aplicação foi precedida de um treino para compreensão da técnica.

Embora esse instrumento precise ser respondido individualmente, é possível aplicá-lo de forma coletiva, procedimento que mais usamos. Em algumas creches o aplicamos a uma ou duas professoras por vez, de acordo com calendário definido pela direção da creche³¹, em geral, no final do expediente.

Com os resultados obtidos, especificamente, no que concerne às evocações, pois, reafirmamos, as justificativas das evocações avaliadas como mais importantes foram submetidas à análise de conteúdo, construímos um banco de dados no Microsoft Excel. Registramos as evocações de cada participante, conforme a ordem em que foram lembradas, assinalando com um asterisco, aquela apontada como mais importante. Depois, as submetemos à análise do software EVOC, nos seguintes programas: LEXIQUE, TRIEVOC, NETTOIE, RANGMOT, RANGFREQ e TABRGFR.

O LEXIQUE preparou o corpus da análise, elaborou uma lista das palavras evocadas e a conduziu ao TRIEVOC, que colocou as evocações em ordem alfabética e as encaminhou para o NETTOIE, onde tiveram a ortografia corrigida e

³¹ Procurávamos chegar antes do horário marcado, para observarmos o cotidiano profissional das professoras. Nestas ocasiões, vimos a relação das professoras com as crianças e seus familiares, com colegas e dirigentes; participamos da distribuição do lanche e do almoço, e colaboramos com a troca de roupa das crianças. Também pudemos realizar algumas entrevistas.

unificada e foram realizadas aproximações semânticas. Esse procedimento gerou um relatório, o RANGMOT, que calculou as frequências simples e acumuladas e os respectivos percentuais das evocações; o número total de palavras citadas e de palavras diferentes, bem como a média geral de evocações, que corresponde à média das ordens médias de evocação de cada palavra. As frequências acumuladas foram distribuídas em três zonas, de acordo com a segunda Lei de ZIPF³². A zona 1 agrupou poucas palavras, com frequências elevadas; a zona 2 reuniu palavras pouco numerosas para uma frequência média; enquanto a zona 3 agregou muitas palavras com pouca frequência.

Com base nesta distribuição, estabelecemos um ponto de corte, que definiu a frequência mínima e intermediária. O corte foi feito quando houve queda no número de palavras e uma relativa estabilização, como demonstramos nas Tabelas 3.1 e 3.2. Após esse passo, o RANGFREQ distribuiu os vocábulos em quatro quadrantes e produziu o **quadro de quatro casas**, que permite visualizar a estrutura da representação estudada.

Na casa ou quadrante superior esquerdo, que corresponde ao possível núcleo central da representação, estão as palavras mais frequentes e mais de prontamente evocadas. Quanto menor a ordem média de evocação da palavra, mais prontamente ela foi evocada e mais importante é para a centralidade na estrutura da representação. Os elementos centrais, segundo destacam Oliveira et al. (2007), caracterizam a parte mais consensual e estável da representação e são menos sensíveis a mudanças em função do contexto externo ou das práticas cotidianas.

No quadrante superior direito, localizam-se os possíveis elementos de primeira periferia³³, os quais foram frequentes, mas cuja ordem média de evocação não foi suficiente para integrá-los ao núcleo central. Todavia, eles se caracterizam por uma relação de proximidade com o mesmo; além de exigirem uma interpretação

³² George K. Zipf popularizou o tratamento quantitativo da comunicação escrita, ao formular leis, as quais receberam seu nome, que estabeleceram relações entre a ordem de série de uma palavra em ordem de frequência e a frequência de seu aparecimento.

³³ Em sua obra “Núcleo Central das Representações Sociais”, Sá (1996, p.118-119) apresenta a **composição dos elementos** que estruturam a representação como: “[...] o quadrante superior esquerdo [...] que engloba as cognições mais suscetíveis de constituir o núcleo central da representação [...]” e os demais elementos “[...] que se pode pensar como constituindo esquemas periféricos [...]”. Já em artigo publicado por Oliveira, Fischer, Martins e Sá (2002), os elementos do quadrante superior direito e inferior esquerdo foram chamados de intermediários, enquanto os do quadrante direito foram denominados de periféricos.

menos direta da representação e se associarem a certa instabilidade, própria da natureza das representações.

O quadrante inferior direito, denominado segunda periferia, agrupa evocações menos frequentes e mais tardiamente enunciadas, por isso mais distantes do núcleo central. Essas possuem caráter mutável e flexível, demarcando a expressão individualizada que caracteriza as representações sociais. São elementos que “[...] constituem a interface mais próxima da representação com as práticas sociais” (OLIVEIRA et al., 2007, p. 380).

No quadrante inferior esquerdo, a zona de contraste, estão os elementos de baixa frequência, portanto não salientes, porém considerados importantes para os pesquisados. Para Oliveira et al. (2005), neste quadrante se revelam elementos que podem reforçar as noções presentes na primeira periferia ou a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente. Esses elementos também sinalizam que esteja ocorrendo transformação da representação.

Ainda acerca da associação livre de palavras, as justificativas das evocações foram transcritas, excluindo-se desdobramentos, frases confusas, redundâncias verbais e de tiques de linguagem (bom, é..., né?). Nossa opção fundamentou-se em Bourdieu (2003a), que defende que, na transcrição de entrevistas, em respeito ao entrevistado, às vezes, é necessário fazer exclusões.

As justificativas foram submetidas à análise de conteúdo, lembramos, segundo a proposta de Bauer (2010). Para o autor, duas dimensões podem ser usadas como procedimentos de análise: a sintática e a semântica. Na primeira, o foco é a frequência das palavras e sua ordem no texto, o vocabulário, tipos de palavras e as características gramaticais e estilísticas. A segunda, a que empregamos, direciona-se para os sinais e sentidos conotativos e denotativos e o estudo da coocorrência.

A estrutura da representação social de *ser professor da Educação Infantil* será demonstrada na sequência. Depois, analisaremos os conteúdos compartilhados pelas professoras de ambas as redes de ensino, para só então comparar o núcleo central de suas representações.

3.1.1 Para as professoras das creches e pré-escolas municipais *ser professor da Educação Infantil é*

O teste projetivo das professoras das creches municipais totalizou 795 evocações³⁴, com 206 (25,91%) palavras diferentes. Uma delas, **Amor**, surgiu 66 vezes. O equivalente a 132 palavras apareceu uma só vez, a exemplo de colaborador, humildade, autonomia e difícil. A média de evocação foi quatro.

As zonas de frequência foram: zona 1, com as evocações de 10 a 66, incluiu 53,2% (f = 423) das evocações³⁵ zona 2, de 4 a 9, reuniu 19,6% (f = 156); e zona 3, de 1 a 3, abrangeu 27,2% (f = 216). Ilustraremos na Tabela 3.1.

Tabela 3.1 - Distribuição da frequência das evocações das professoras das creches e pré-escolas municipais, para o estímulo '*ser professor da Educação Infantil é...*'

N*	nb. mots	*Cumul evocations et cumul inverse			
1*	132	132	16.6%	795	100.0%
2*	18	168	21.1%	663	83.4%
3*	16	216	27.2%	627	78.9%
<hr/>					
4*	9	252	31.7%	579	72.8%
5*	4	272	34.2%	543	68.3%
6*	2	284	35.7%	523	65.8%
7*	5	319	40.1%	511	64.3%
8*	1	327	41.1%	476	59.9%
9*	5	372	46.8%	468	58.9%
<hr/>					
10*	1	382	48.1%	423	53.2%
11*	1	393	49.4%	413	51.9%
12*	1	405	50.9%	402	50.6%
16*	1	421	53.0%	390	49.1%
17*	1	438	55.1%	374	47.0%
21*	1	459	57.7%	357	44.9%
22*	1	481	60.5%	336	42.3%
27*	1	508	63.9%	314	39.5%
30*	1	538	67.7%	287	36.1%
31*	1	569	71.6%	257	32.3%
48*	1	617	77.6%	226	28.4%
51*	1	668	84.0%	178	22.4%
61*	1	729	91.7%	127	16.0%
66*	1	795	100.0%	66	8.3%

Fonte - EVOC (2002).

³⁴ Entre elas, 11 evocações combinadas, conforme denominação de Brito (2004), para se referir àquelas formadas por palavras de um mesmo campo semântico ou de campos semânticos distintos, e evocadas de forma concomitante. Enunciamos: "*ser médica, ser psicóloga*" (P4M); "*dedicação e amor à causa*" (P9M); "*ser psicólogo, mãe*" (P32M); "*amar as crianças e o que faz*" (P45M); "*prazeroso, gostoso, carinhoso*" (P69M); "*exemplo-referência*" (P163M); "*responsabilidade e compromisso*" (P187M); "*cuidar/educar*" (P11M e P109M) e "*cuidar e educar*" (P106M).

³⁵ Empregamos a sigla usada no Manual do EVOC (VERGÉS, 2002), para fazer referência ao número de palavras evocadas.

Com os dados gerados pelo RANGMOT, determinamos a frequência mínima igual a 10 e encontramos a frequência intermediária ($F = 30$). Ao passo que a ordem média geral das evocações ($OME = 2,5$), que corresponde à média das ordens médias de evocação de cada palavra, foi indicada pelo programa. Aplicamos estes dados ao TABGFR, que gerou o quadro de quatro casas (Quadro 3.1).

Quadro 3.1 - Quadro de quatro casas: Estrutura da representação social do ser professor da Educação Infantil construída por professoras das creches e pré-escolas municipais (N= 199)

	F > 30	OME < 2,5		F ≥ 30	OME ≥ 2,5
Compromisso	61	2,393	Amor	66	2,576
Dedicação	51	2,392	Gostar	30	2,733
Responsabilidade	48	2,063			
Gratificante	31	1,968			
	F < 30	OME < 2,5		F < 30	OME ≥ 2,5
Desafio	27	2,259	Paciência	21	2,810
Prazeroso	22	1,818	Respeito	12	3,083
Ser criativo	17	1,882	Ser carinhoso	10	2,700
Aprender	16	2,438			
Ser mãe	11	2,000			

Fonte - Teste de Associação Livre de Palavras com a expressão "Ser professor da Educação Infantil é..." (2008/2009).

Como pudemos verificar, no quadrante superior esquerdo, o núcleo central da representação, estão situadas as evocações de frequência maior ou igual a 30, cuja ordem média de evocação é inferior a 2,5. São elas: **Compromisso** (f 61 e ome 2,393), **Dedicação** (f 51 e ome 2,392), **Responsabilidade** (f 48 e ome 2,063) e **Gratificante** (f 31 e ome 1,968). Este sistema agrupou 44,5% das evocações com frequência mínima igual a 10.

No quadrante superior direito, a primeira periferia, cuja frequência é maior ou igual a 30 e ordem média de evocação maior ou igual a 2,5, localizam-se os elementos **Amor** (f 66 e ome 2,576) e **Gostar** (f 30 e ome 2,733). Destacamos que apesar da OME (2,576) de **Amor** não ter sido suficiente para integrá-lo ao núcleo central, este elemento possui tendência à centralidade, pois está muito próximo da ordem média geral das evocações e tem elevada frequência de evocação, por sinal, a maior de todas. Neste sentido, como destacado por Sá et al. (2009, p. 163), os temas situados no supracitado quadrante "[...] compõem uma "primeira periferia", não se afastando a possibilidade de que algum ou alguns de tais temas sejam efetivamente centrais".

A hipótese da centralidade de **Amor** é fortalecida por outros dados. As professoras do município o consideram regra (*através dele que; acima de tudo; é necessário para; sem ele, não*) para o professor da Educação Infantil, e muitas vezes também para a vida. Relaciona-se a outros elementos, principalmente com responsabilidade, compromisso e dedicação. Além de ser visto como indispensável, inclusive quando não foi considerada a evocação mais importante. Mais adiante aprofundaremos esta análise, porquanto, apenas mostraremos o dito.

[...] é através do amor **que podemos nos dedicar** a um trabalho árduo, mas gratificante, é com amor **que vou ter compromisso** com minhas crianças [...] (P74M, grifos nossos).

[...] sem amor não se tem interesse, responsabilidade, nem tampouco qualidade, portanto que sejamos cheios de emoção e amor para o nosso trabalho fluir e dar bons frutos, que é o mais importante (P90M).

[...] o amor é a base de cada ser, quando se ama a causa se é comprometida com ela e exerce responsabilidade no que faz e acha uma experiência a mais espetacular que se vive (P103M)

Acredito que **tudo que fizermos deverá ser feito com AMOR**. Em se tratando de Educação Infantil o AMOR prevalece, pois as crianças crescem desenvolvendo esse amor por diante a sua vida. Afinal o amor supera as dificuldades, os desalentos e nos faz compreender a importância da Educação Infantil (P87M).

Na segunda periferia, os elementos menos frequentes e mais tardiamente evocados: **Paciência** (f 21 e ome 2,810), **Respeito** (f 12 e ome 3,083) e **Ser carinhoso** (f 10 e ome 2,700). Na zona de contraste, aqueles prontamente evocados (OME > 2,5), porém com baixa frequência: **Desafio** (f 27 e ome 2,259), **Prazeroso** (f 22 e ome 1,818), **Ser criativo** (f 17 e ome 1,882), **Aprender** (f 16 e ome 2,438) e **Ser mãe** (f 11 e ome 2,000).

Salientamos que na zona de contraste há elementos que reforçam a primeira periferia: **Prazeroso** e **Ser mãe**. Os demais, quais sejam, **Desafio**, **Ser criativo** e **Aprender**, contrastam com estes conteúdos, o que leva-nos a cogitar duas possibilidades: haver um subgrupo com representação diferente ou existir transformação da representação.

Aprofundaremos, agora, a discussão acerca da estrutura das representações sociais das professoras das creches estaduais.

3.1.2 Para as professoras das creches e pré-escolas estaduais *ser professor da Educação Infantil é*

Como fizemos na seção anterior, antes de demonstrarmos quais as representações sociais são construídas pelas professoras das creches estaduais, apresentaremos os resultados das associações livres de palavras.

Foram feitas 436 evocações³⁶, das quais, 109 (25%) eram palavras diferentes. A média de evocação foi quatro. Salientamos que o decréscimo de evocações, em comparação às professoras do município, foi decorrência do menor número de participantes deste grupo.

Há 63 palavras que surgiram uma única vez, enquanto **Amor** foi evocado 52 vezes. Exemplificam palavras com aparição única: capacitação, coragem, ousado e participativo. As zonas de frequência estão ilustradas na Tabela 3.2.

Tabela 3.2 - Distribuição de frequência das evocações das professoras das creches e pré-escolas estaduais, para o estímulo '*ser professor da Educação Infantil é...*'

N *	nb. mots *	Cumul evocations et cumul inverse				
1*	63	63	14.4%	436	100.0%	
2*	12	87	20.0 %	373	85.6%	3 ^a zona
3*	9	114	26.1%	349	80.0%	
4*	6	138	31.7%	322	73.9%	2 ^a zona
5*	5	163	37.4%	298	68.3%	
6*	3	181	41.5%	273	62.6%	
7*	2	195	44.7%	255	58.5%	
8*	2	211	48.4%	241	55.3%	
9*	1	220	50.5%	225	51.6%	
10*	1	230	52.8%	216	49.5%	
11*	1	241	55.3%	206	47.2%	
12*	1	253	58.0%	195	44.7%	1 ^a zona
13*	2	279	64.0%	183	42.0%	
20*	1	299	68.6%	157	36.0%	
23*	1	322	73.9%	137	31.4%	
24*	1	346	79.4%	114	26.1%	
38*	1	384	88.1%	90	20.6%	
52*	1	436	100.0%	52	11.9%	

Fonte - EVOC (2002).

³⁶ Destas, dez são combinadas: “*ter respeito e carinho*” (P1E); “*ter paciência e amor*” (P17E); “*dedicação e superação*” (P20E); “*ensinar e aprender*” (P32E); “*ser mãe, ser pai, ser tudo e ser professor*” (E32E); “*educar e amar*” (P48E); “*antes de ser educador, é ser pai, ser mãe, ser médico e ser psicólogo*” (P64E), “*ter responsabilidade e obrigação*” (P77E) e “*é o cuidar e o educar*” (P77E). Além destas, registramos uma forma diferenciada, que foi a repetição de uma palavra, numa só evocação: “*amar, amar e amar*” (P48E).

A zona 1 foi formada pelas evocações de 6 a 52, concentra-se 62,6% (f = 273) do total; a zona 2 incluiu as evocações 4 e 5, as quais corresponderam a 11,2% das evocações (f = 49); e a zona 3, de 1 a 3, agrupou 26,1% (f = 114).

Com base na distribuição das frequências, estabelecemos a frequência mínima e intermediária, que foram, 6 e 15, e foi determinada a ordem média geral das evocações (OME=2,5). Tais dados foram aplicados ao TABGFR, que gerou o Quadro 3.2, o qual agrupa 273 evocações, o que corresponde a 62,6% do total.

Quadro 3.2 - Quadro de quatro casas: Estrutura da representação social do ser professor da Educação Infantil construída por professoras das creches e pré-escolas estaduais (N = 109)

F>15		OME<2,5	F>=15		OME>=2,5
Amor	52	2,423	Dedicação	20	2,700
Paciência	38	2,026			
Gratificante	24	1,792			
Responsabilidade	23	2,391			
F<15		OME<2,5	F<15		OME>=2,5
Educar	10	2,100	Respeito	13	3,077
Compromisso	9	2,111	Gostar	13	2,692
Importante	8	2,375	Aprender	12	2,667
Ser criativo	7	2,429	Ser carinhoso	11	2,727
			Capacidade	8	3,125
			Ser criança	7	3,143
			Ser amiga	6	2,667
			Atenção	6	2,833
			Compreensão	6	3,667

Fonte - Teste de Associação Livre de Palavras com a expressão “Ser professor da Educação Infantil é...” (2008/2009).

No quadrante superior esquerdo estão as evocações de frequência maior ou igual a 15, com ordem média de evocação inferior a 2,5, as quais correspondem aos possíveis elementos do núcleo central: **Amor** (f 52 e ome 2,423), **Paciência** (f 38 e ome 2,026), **Gratificante** (f 24 e ome 1,792) e **Responsabilidade** (f 23 e ome 2,391).

No quadrante superior direito, um único elemento, **Dedicação**. Evocado com frequência (f 20 e ome 2,700), possui ordem média de evocação maior que 2,5 e, por isso, considerado de primeira periferia. No entanto, com tendência à centralidade. Hipótese fortalecida por justificativas dadas para a importância de outras evocações. Ilustraremos:

Ser responsável para mim é um dos mais importantes, pois lidamos com vidas inocentes, que precisam de nossa confiança, carinho e **dedicação** [...] (P101E. Justificativa da evocação Responsável, que foi seguida de: amigo, humilde e verdadeiro).

Creio que em toda profissão requer de nós esforço, compromisso, **dedicação** e respeito. Para que assim possamos nos realizar no que fazemos. Precisamos acreditar no nosso potencial. Por isso o amor que é o dom supremo, ele deve estar sempre em nossa vida e em tudo ao nosso redor [...] (P87E. Justificativa da importância de Amor, que foi acompanhada das evocações: dedicação, compromisso e respeito).

A segunda periferia compõe-se dos seguintes elementos: **Respeito** (f 13 e ome 3,077), **Gostar** (f 13 e ome 2,692), **Aprender** (f 12 e ome 2,667), **Ser carinhoso** (f 11 e ome 2,727), **Capacidade** (f 8 e ome 3,125), **Ser criança** (f 7 e ome 3,143), **Ser amiga** (f 6 e ome 2,667), **Atenção** (f 6 e ome 2,833) e **Compreensão** (f 6 e ome 3,667).

Na zona de contraste, os elementos de baixa frequência e logo evocados: **Educar** (f 10 e ome 2,100), **Importante** (f 8 e ome 2,375) e **Ser criativo** (f 7 e ome 2,429) contrastam com o núcleo central. Ao passo que **Compromisso** (f 9 e ome 2,111) tem estreita ligação com **Dedicação**, o que reforça a hipótese de sua centralidade para a representação, ao invés de contrastá-la. Neste sentido, a combinação ‘compromisso e dedicação’ foi recorrente. Exemplificaremos: “Compromisso, Responsabilidade, Respeito e Dedicação” (P34E); “Realização, Amor, Dedicação e Compromisso” (P79E); “Amor, Dedicação, Compromisso e Respeito” (P87E).

Após a apresentação dos conteúdos da representação social do ser professor de Educação Infantil para os dois grupos de professoras, faremos uma discussão de seus significados e abrangências.

3.2 Analisando as representações sociais do *ser professor da Educação Infantil* identificando dimensões do *habitus*

Fizemos um paralelo entre os Quadros 3.1 e 3.2 e constatamos a presença de elementos comuns em ambos. Alguns deles localizam-se em quadrante idêntico, como é o caso dos elementos centrais: **gratificante** e **responsabilidade**; bem como do elemento de contraste **ser criativo**; e dos periféricos: **respeito** e **ser carinhoso**.

Outros se localizam em quadrantes distintos: **amor**, elemento da primeira periferia para as professoras das creches municipais, é central para as estaduais; **gostar**, cuja localização está na primeira periferia para as professoras municipais e na segunda, para as estaduais. **Paciência**, que é elemento da segunda periferia para as professoras do município, é central para as estaduais.

Há conteúdos exclusivos de um grupo, como ocorre com os seguintes elementos da zona de contraste: **desafio**, **prazeroso** e **ser mãe** (M); e **importante** e **educar** (E). Os demais elementos, todos na segunda periferia, apenas entre as professoras do estado: **ser criança**, **ser amiga**, **atenção** e **compreensão**.

Embora tenhamos traçado este paralelo entre os quadros de quatro casas, não o fizemos com objetivo de comparar se são distintas ou idênticas as representações sociais de *ser professor da Educação Infantil* construídas pelos dois grupos. A comparação só será possível através de seus núcleos - premissa da TNC. É o que faremos mais adiante. E se não analisamos apenas os elementos centrais, aqueles de sentido macro e que nos interessa, é porque o sistema central, a zona de contraste e o sistema periférico se articulam.

A este respeito, Moscovici (2003, p. 210) afirma que “[...] do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma “rede” de idéias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente [...]”.

Consideramos necessário discorrer sobre os conteúdos representacionais, relacionando-os. Para isto, utilizaremos um artifício, qual seja, agrupar as evocações geradas pela frase indutora ‘ser professora da Educação Infantil é ...’, segundo seu campo semântico, em categorias pós-estabelecidas.

Tal artifício para discutir os dados, entendemos, foi necessário devido à sua complexidade. No entanto, não fomos de encontro aos pressupostos teóricos adotados. Estamos sim, por considerar os campos semânticos que sintetizam e reúnem os sentidos coletivos e descrevem, qualificam e prescrevem. Além disso, estabelecemos as categorias com base na ação docente. Devido a essa escolha, mantivemos a terminologia dimensão, que a princípio planejamos evitar pelo fato de termos mencionado as dimensões da realidade (MOSCOVICI, 1978) e as dimensões do *habitus* (BOURDIEU, 1983b).

As dimensões da representação do *ser professor da Educação Infantil* e seus respectivos conteúdos, que correspondem aos elementos da representação, são as seguintes:

- (a) **Dimensão ética:** Responsabilidade, Compromisso e Respeito;
- (b) **Dimensão afetiva:** Amor, Dedicção, Gostar, Paciência, Atenção, Compreensão, Ser mãe, Ser amiga e Ser criança;
- (c) **Dimensão valorativa:** Desafio, Prazeroso, Gratificante e Importante;
- (d) **Dimensão cognitiva:** Aprender, Capacidade, Educar e Ser criativo.

Essa categorização deu destaque aos elementos que revelam a dimensão ética do *habitus*, quais sejam: **responsabilidade**, **compromisso** e **respeito**, que são princípios práticos. Significa dizer a ética prática: o **ethos**, que não é necessariamente consciente, pois não é uma ética verbalizada, racionalizada. O *ethos* se relaciona ao plano axiológico e faz alusão aos valores, em específico os morais, e às normas instituídas. Domingos Sobrinho (2003) defende que mesmo que alguém não tenha um discurso racionalizado sobre ética, se rege por padrões éticos espontâneos.

A outra dimensão do *habitus* é do plano cognoscitivo: o **eidós**, que corresponde aos esquemas lógicos e cognitivos, que se traduzem em estilo de vida, bem como em julgamentos morais e estéticos. A ele se relacionam tanto a dimensão **afetiva** e cognitiva, as quais corresponderam, em respectivo, ao cuidar e ao educar; como também a dimensão **valorativa**. A dimensão **afetiva** envolve sentimentos, emoções, saberes sociais e imagens; e ainda qualifica. A cognitiva concerne aos saberes profissionais e da experiência.

Com o que acabamos de ilustrar, mostramos que através das representações sociais do *ser professor da Educação Infantil* foi possível identificar dimensões do *habitus*. Deste modo, corroboramos com Domingos Sobrinho (1998, 2000, 2003), quando sustenta que as representações sociais são uma via de acesso ao *habitus*.

Lembramos que Bourdieu (1983a) recomenda que as dimensões básicas do *habitus* não devam ser vistas em separado, e que empregamos como um recurso para fins de exposição dos dados.

Na sequência, analisaremos os elementos da representação, com apoio do artifício das categorias já anunciadas. Por causa da rede de significados, impossível será isolá-las e, por vezes, elemento de uma categoria fundamentará a análise de elemento de outra. Além disso, para a discussão de um elemento e de sua relação com os demais, algumas vezes, desconsideraremos se este é compartilhado pelas professoras das creches municipais e/ou estaduais, e se é central, da zona de

contraste ou da periferia. E com o propósito de melhor organização, quando necessário, separaremos os elementos para melhor discuti-los. É o que faremos, a seguir.

Antes, vale salientar que, tal como mencionado por Alves-Mazzoti (2008a), no processo de representação, o objeto entra em uma série de relacionamentos e articulações com outros objetos. Daí ser compreensível porque na representação social do *ser professor da Educação Infantil*, em específico a representação de criança³⁷ fica evidenciada e a influencia.

3.2.1 Dimensão ética: Responsabilidade, Compromisso e Respeito

Responsabilidade, compromisso e respeito são percebidos pelo professorado como prescrições para o *ser professor da Educação Infantil*.

É necessário como educador sermos responsáveis e comprometidos com o trabalho pedagógico e com o desenvolvimento integral da criança (P182M).

Creio que toda profissão requer de nós esforço, compromisso, dedicação e respeito (P87E).

Responsabilidade e respeito sugerem haver compartilhamento de uma representação pautada em dois dos princípios éticos que fundamentam as diretrizes obrigatórias das DCN: responsabilidade e respeito ao bem comum.

Destacamos que as professoras falam de acordo com as normas hegemônicas. Isto corrobora o dito por Brandão e Roazzi (2004) sobre serem as representações também construídas por regras, as normas sociais, e não apenas por crenças e informações.

Responsabilidade

Dirige-se à criança, seja para dela cuidar, para educá-la, prepará-la para a vida e para ser cidadã, conforme ilustraremos nos próximos exemplos. Estes reforçam o que dissemos sobre a responsabilidade ser percebida como prescrição

³⁷ Para grande parte das professoras do município, as crianças são assim representadas: inocentes, dependentes, frágeis e maravilhosas, seres muito pequenos e dependentes do educador, carinhosas e amáveis.

para ser professor da Educação Infantil. Contudo, por causa da complexidade e do emaranhamento dos sentidos dados aos objetos sociais, também é prescrição para cuidar, educar, dar carinho, ser dedicado.

A responsabilidade é o começo do trabalho. Com ela **poderemos cuidar, ser amigo, dar carinho**, tornando-se dedicado com nossas crianças (P73E, grifos nossos³⁸).

Ser responsável **para educar as crianças para que se tornem futuros cidadãos** (P62E).

Ser professor da Educação Infantil é **preparar para a vida**, pois tudo que nós, professores, passamos e trabalhamos com as crianças irá influenciar na sua formação de identidade e personalidade. Por isso acredito ser de grande importância e responsabilidade (P95M).

O trabalho com Educação Infantil requer do educador **muito empenho na realização das atividades com a criança**, bem como com a **relação com o cuidar** (higiene, banho, cuidados para não se machucar) (P43M, justificativa para a importância da evocação responsabilidade).

Os discursos mostraram que, tal como defendido por Perrusi (2000), a responsabilidade vincula o profissional ao objeto de seu trabalho, mesmo que o produto final deste não lhe pertença. Para o autor, a responsabilidade gera uma disposição, na qual a vocação pode se alimentar e crescer em valor, ocorrendo entre as duas uma retroalimentação, que impulsiona a fusão ou união da identidade pessoal com a profissional.

As razões dadas para associar *ser professor de Educação Infantil à responsabilidade* levam a sua avaliação como essencial, tanto para a criança, por causa das práticas de educação e cuidado, como para sua família e o próprio educador. Aqui, embora não tenhamos nos proposto a fazer uma análise de conteúdo de acordo com a dimensão semântica, cabe salientar a intensidade com a qual as professoras de ambas as redes de ensino, principalmente, a estadual, se referem à responsabilidade.

A responsabilidade é algo **muito importante**, principalmente quando se trata em trabalhar com crianças porque você precisa ser humilde e respeitar os conceitos prévios que as crianças têm [...] (P92E).

[...] **a responsabilidade é grande** [...] pois as crianças necessitam de bastante atenção e carinho do educador [...] (P96E).

³⁸ Esclarecemos que, ao longo da exposição, faremos grifos, com fins de evidenciar alguns conteúdos. Porém, evitaremos repetir a informação nos demais exemplos. Assim, ficará subentendido que os grifos são nossos e apenas quando estes forem das professoras, os anunciaremos.

[...] Ser professor de Educação Infantil **é uma responsabilidade muito grande**, pois exige de nós prática na qual precisamos estar sempre em formação e acima de tudo em aprender cada vez mais [...] (P27M).

Nessa última justificativa transcrita, para a professora, responsabilidade implica em formação contínua, portanto, articula-se com o conteúdo **do saber docente**. No exemplo a seguir, implica na prática fundamentada numa teoria.

Comprometimento com a educação de responsabilidade **alicerçada numa teoria** capaz de formar um cidadão participativo no meio em que está inserido, mostrando caminhos a seguir, trabalhando todos os meios psicomotor, psicossocial (P19M).

A relação entre **responsabilidade** e **compromisso** é recorrente entre as professoras do município. E por ser esse o outro elemento da dimensão ética, exporemos mais alguns exemplos:

[...] é muito importante acompanhar o desenvolvimento de uma criança, ter a **responsabilidade** em lutar com criança nessa fase, ter **compromisso** com sua profissão, podendo ajudar na formação do cidadão [...] (P100M).

Quando temos compromisso com a Educação Infantil temos responsabilidade, procuramos criar algo, inovar, pesquisar e buscar meios para um melhor desenvolvimento das crianças (P115M).

Como vimos, é grande a rede de significados que se articula em torno do objeto representado. A relação entre os supracitados elementos levou uma professora a fazer a seguinte evocação combinada: “Responsabilidade e compromisso” (P187M).

Em tantos outros exemplos, independente de **responsabilidade** e **compromisso** terem sido evocados de forma combinada, surgem juntos nas justificativas dadas, seja para um ou para outro.

Acredito que tudo aquilo que realizamos com **compromisso** e **responsabilidade** tem muito mais chance de dar certo em nossa vida [...] (P30M).

[...] a **responsabilidade** está em primeiro lugar tanto na sua vida como em **compromisso** com as crianças (P82M).

Enfatizar a coocorrência destes dois elementos da dimensão **ética** leva-nos ao posicionamento de Freire (1994), quando afirma que todo aquele que, com compromisso e responsabilidade, for atuante, ativo, numa ação dialética, com tudo e com todos ao seu redor, será um educador. Poderíamos ampliar a discussão, mas

transporíamos nossos objetivos. Deste modo, optamos por discorrer mais acerca de **compromisso**, na sequência.

Compromisso

Compromisso sinaliza uma conduta ética do ser professor e, ao mesmo tempo, remete a uma das dimensões do *habitus*: o *ethos*.

Pode estar voltado para várias direções: as crianças; a educação de um modo geral; a prática de educar e/ou de cuidar; e a formação dos cidadãos. As justificativas para a importância da evocação compromisso ilustram o dito³⁹. Antes, convém destacarmos que o direcionamento dado a **compromisso**, em parte, se assemelha ao que ocorre com **responsabilidade**.

O professor de Educação Infantil deve ter um grande compromisso com a **educação** e com o ato de **educar** junto com o **cuidar** (P71M).

Quando percebemos a criança como um indivíduo de direito e deveres, entendemos que existem necessidades bem peculiares desta fase, que é a infância e não tratamo-las como adultos em miniaturas e assim podemos de forma mais eficaz contribuir, através do nosso fazer pedagógico, com situações significativas que contribuam com o desenvolvimento de cada ser. E assim **formarmos cidadãos** mais atuantes em nossa sociedade e conseqüentemente oferecemos a nossa parcela de contribuição com o social (P28M).

Nos dois últimos discursos, a formação da criança como cidadã é objetivo do professor da Educação Infantil. Trata-se da dimensão político-pedagógica da educação, tal como nomeado por Brito (2004) e Brito e Domingos Sobrinho (2009), ao se referirem a um dos sentidos que os agentes comunitários de saúde do município de João Pessoa – PB dão à educação em saúde. Sua recorrência sobressai entre as professoras das creches municipais. Esse dado foi identificado através da análise detalhada das justificativas das evocações mais importantes.

Convém salientarmos que muitas professoras, independente da rede de ensino, enfatizam a formação do cidadão. Nesse sentido, lembramos que é objetivo do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 35) “[...] contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras”. E

³⁹ A exemplificação mostrada inclui exclusivamente justificativas das professoras do município, pois nenhuma professora do estado considerou compromisso a evocação mais importante.

conforme consta na carta do Ministro da Educação e dos Desportos, Paulo Renato Souza, dirigida ao professor da Educação Infantil, e apresentada nos três volumes do RCNEI: '[...] o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos (SOUZA, 1998, p. 10, grifos do autor).

Quisemos destacar algumas informações circulantes nos documentos oficiais da Educação Infantil, das quais os professores podem ou não se apropriar. A formação do cidadão é uma delas, recorrente, ao longo dos demais discursos do professorado. Mais adiante, acrescentaremos comentários. Por ora apontamos que o mesmo ocorre com **compromisso**.

Numa análise geral, verificamos que são as professoras municipais que mais evocaram **compromisso**. Dado esperado, pois, só para este grupo, trata-se de um conteúdo do núcleo central da representação. O que destacamos é a recorrência do mesmo, ao longo das justificativas dadas para a importância de outros elementos, no teste projetivo. O que reforça a hipótese de centralidade.

Para fundamentar o dito, mostraremos que há quem explique o que é atuar com compromisso:

Quando o professor atua com bastante compromisso, ele procura fazer o melhor, se doa por inteiro, assumindo com um bem querer na intenção constante de procurar realizar melhorias para a atuação da sua profissão. Sendo assim, a busca é, diria, em prol da concretização de uma qualificação profissional e, conseqüentemente uma realização pessoal com êxito [...] (P164M).

Ter compromisso e ser comprometido/compromissado também é visto como prescrição para atuar como professor, independente do nível de ensino. É prescrição para conseguir trabalhar com mais segurança, bem como de modo organizado.

Para ser professor de verdade, tanto na Educação Infantil, quanto nos outros níveis de ensino, há necessidade de haver compromisso com o que se faz. É essencial, pois o profissional compromissado com o que faz procura desenvolver seu trabalho da melhor forma possível e no caso das crianças da Educação Infantil é necessário haver um profissional que atenda de forma coerente de acordo com suas reais necessidades (P84M).

É importante ter compromisso, porque o professor consegue trabalhar com mais segurança (P46M).

Se você tem compromisso com o que você faz, você é organizado com seu planejamento, com suas atividades desenvolvidas em sala de aula e com certeza você terá uma **realização profissional** [...] (P141M).

No último exemplo, há uma associação entre **Compromisso** e realização profissional. Ou melhor, **Compromisso** é sua prescrição e também estabelece relação com os demais elementos centrais: **Dedicação**, **Responsabilidade** e **Gratificante**, os quais, do mesmo modo, se relacionam entre si, e demonstram uma representação docente pautada tanto no *habitus* professoral como maternal.

Passaremos a ampliar os comentários sobre a outra dimensão **ética**.

Respeito

Respeito é um elemento da segunda periferia, tanto para as professoras do município como do estado. Significa dizer que é um conteúdo mais individualizado, portanto não se inclui na dimensão macro que privilegiamos. Motivo pelo qual não nos prolongaremos.

Para o professorado, a criança é o alvo do **respeito**:

A professora [...] deve ter em primeiro lugar o respeito, pois o respeito é muito significativo para com as crianças desde o início do contato com elas (P57M).

[...] a criança tem que ser respeitada acima de tudo (P28E).

Respeitar a criança não só como criança, mas como pessoa para que possamos fazer um bom trabalho (P24E).

Algumas professoras do município referem-se a aspectos específicos da criança: 'singularidade' (P57M), 'ritmo' (P76M), 'limites' (P146M), 'diferenças' (P184M), 'liberdade' (P69E).

Ao sermos professora de Educação Infantil, devemos levar em consideração o respeito que devemos ter com a nossa criança, ou seja, com a profissão que escolhemos. A criança necessita de compreensão, afeto, de sermos solidária e de muitos cuidados [...] educar é deixar o outro ser, silenciar a própria voz. Devemos deixar a criança pensar, a criança construir, deixar descobrir o mundo, porque é assim que nós podemos avaliar o desenvolvimento por completo: motor, psicológico, a coordenação motora (P69E).

No discurso apresentado há dois aspectos a comentar. Primeiro, sua aproximação com a perspectiva walloniana, que enfatiza a afetividade na relação professor-aluno, ou seja, que só há aprendizagem com vínculo afetivo. Segundo, a liberdade da criança significa respeito à profissão escolhida.

Destacamos que entre as evocações combinadas, uma articula **respeito**, elemento da dimensão ética, a outro, da dimensão afetiva: ‘ter respeito e **carinho**’ (P1E). A associação de **respeito** com **carinho** também foi feita por ocasião das justificativas das evocações mais importantes:

Porque quando se trabalha com crianças precisamos ser humildes porque elas merecem todo **respeito**, **carinho** e atenção (P98E).

A avaliação da professora sobre ser a atenção merecida pela criança nos faz mencionar a associação entre **respeito** e **dedicação**.

Respeito se associa à **responsabilidade**, **compromisso** e **dedicação**, conforme mostramos num dos exemplos iniciais desta seção (ver P33E). A relação de **respeito** com **compromisso**, porém, é mais frequente. Ilustraremos:

[...] é através do amor que podemos nos dedicar [...] é com amor que vou ter compromisso com minhas crianças e através do compromisso vou respeitar, vou poder olhar minha criança como sendo única e vou tentar ajudar a construir uma pessoa melhor (P74M).

Neste discurso, há clareza quanto ao **amor** ser uma prescrição para ter **compromisso** (e também para ter **dedicação**), que, por sua vez, prescreve o **respeito**. Ademais, há quem defenda:

Conhecer a cultura da infância é de fundamental importância para que se possa respeitar as fases vivenciadas pelas crianças, assim como para estimular o seu desenvolvimento respeitando o nível em que se encontram (P144M).

Para continuarmos a discorrer sobre **dedicação** e **amor**, daremos sequência com os elementos de outra dimensão.

3.2.2 Dimensão afetiva: Amor, Dedicação, Gostar, Paciência, Atenção, Compreensão, Ser mãe, Ser amiga e Ser criança

Na dimensão afetiva constam emoções, sentimentos e imagens. Dado que corrobora o mencionado por Guareschi (1995) sobre a dimensão cognitiva relativa à construção dos saberes sociais envolve o caráter simbólico e imaginativo dos sujeitos, e coloca em cena a dimensão afetiva. Para ele, a busca da compreensão e do sentido do mundo não é feita só a partir do conhecimento, mas também com

emoções e sentimentos; e essas duas dimensões se baseiam nos acontecimentos da realidade social, produto das instituições, comunicação de massa e comunicação social, movimentos sociais etc.

Destacamos a estreita relação dos conteúdos dessa categoria. Exceção que ocorre com **ser criança**. Independente disso, os sentidos enunciados são positivos e demonstram influência do *habitus* religioso e maternal.

Amor e **gostar** designam sentimentos de afeto positivo. **Dedicação, atenção, paciência** e **compreensão** mostram, respectivamente, os seguintes atributos do professor da Educação Infantil: dedicado, atencioso, paciente e compreensivo, os quais se associam aos supracitados sentimentos. **Ser mãe** e **ser amiga** exprimem ideias associadas a este e se expressam através de metáforas e analogias, com figuras envolvidas no cuidar e educar. **Ser criança** emergiu entre as professoras do estado e se refere a se sentir como uma criança. Exemplo: “[...] é bom trabalhar com criança e ser criança” (P68E).

Feitas considerações gerais sobre a **dimensão afetiva**, comentaremos cada um dos elementos da representação nela agrupados, e enfatizaremos aqueles com alto nível de consenso. Antes, achamos necessário destacar que consenso não é unanimidade. Assim, as representações sociais são consensuais, mas possuem diferenças interindividuais, como afirma Abric (1994). A esse respeito, Wagner (1998) explica que nenhuma representação é compartilhada por todos os membros de um grupo.

Dedicação

Dedicação nos remete à concepção de docência, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 8, grifos nossos): “[...] uma atividade em que o trabalhador **se dedica** ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

O professorado percebe que *ser professor da Educação Infantil* é ter dedicação, ser dedicado. Os relatos a seguir mostram para o que e para quem se volta a **Dedicação**. A professora dedica-se à criança, visa sua formação integral como ao trabalho, que proporciona auto-realização profissional.

Quando nos dedicamos aos trabalhos realizados com as crianças, temos toda uma preocupação com a sua formação integral, querendo o melhor para o seu futuro (P51M).

Em todo trabalho que eu escolher se faz necessária a dedicação, pois fazendo isso estou em plena harmonia comigo mesma, vou fazer um trabalho bem feito, com prazer, onde vai surtir efeito para as crianças para aqueles que me cercam e conseqüentemente vou colher bons frutos (P111M).

Sem a **dedicação** às crianças, não existe o **respeito**, o **compromisso**, a **responsabilidade**. Pois é para as crianças que vamos construir um mundo bem melhor (P34E).

[...] o educador tem que ter **responsabilidade** em primeiro lugar, porque se for responsável certamente terá amor, **dedicação** e, sobretudo, se dedicará mais a sua missão (P199M).

A associação entre **Dedicação** e **Responsabilidade** é recorrente, como destacamos nos dois últimos discursos, e apontamos, de antemão, quando o analisamos.

De modo mais individualizado, existe uma visão de dedicação como doação, que fortalece a interferência do *habitus* maternal.

É você se doar de corpo e alma nesse trabalho que é de vital importância para a minha vida (P125M).

[...] eu me realizo como professora, amor acima de tudo. Tenho dedicação, levo trabalho pra casa eu me desdubro [...] (P79E).

Alves-Mazzotti (2007) identificou **Dedicação** como elemento central da representação social do ser professor para professores do ensino fundamental I (1º segmento – 1ª a 4ª série) da rede municipal de ensino, em três cidades do estado do Rio de Janeiro. Aqui, lembramos que **dedicação** é elemento central da representação para as professoras das creches do município e que possui tendência à centralidade entre as do estado.

Segundo a autora, esse conteúdo indica uma representação tradicional, arraigada à história e à cultura docente. Numa pesquisa posterior, desenvolvida com professoras desse mesmo segmento e estado, constatou que o sentido atribuído à **Dedicação** parece se ancorar nos sentidos associados à maternidade, ao cuidar e proteger.

[...] a dedicação parece se ancorar no feminino, no cuidar e proteger. Na rede de significações que envolve o objeto destacam-se os sentidos

associados à maternidade. São inúmeras as associações feitas pelas professoras com a própria experiência como mães e com a necessidade de suprir, nos alunos, a falta da família. [...] Ao se ancorar na maternidade, a dedicação passa a partilhar sentidos tradicionalmente associados àquela, como o dar tudo de si, o afeto incondicional e todos os demais valores que tornam a maternidade “sublime” (ALVES-MAZZOTTI, 2008b, p. 532).

Com relação à representação social ter raiz na história e cultura da pessoa ou do grupo, Villas Bôas e Sousa (2007, p. 155) destacam haver “[...] impossibilidade de se desconsiderar o aspecto histórico de um objeto, uma vez que as representações que lhe dão uma realidade social o ancoram em um universo constituído, justamente, por meio dessas pré-construções do passado”.

Para o professorado da nossa pesquisa, à **dedicação** se associam quase todos os elementos da categoria **do afeto**. A exceção é **ser criança**. Deste modo, pensamos ser adequado fazer a seguinte relação: **ter amor** e **gostar** do que faz e/ou de crianças implica em ter **dedicação**, dar **atenção** e ter **paciência**, que são atributos inerentes ao papel de mãe – principalmente – e de amiga.

Contudo, esta relação não se aplica a todo o professorado da pesquisa, uma vez que **prazeroso** e **ser mãe** são sentidos compartilhados com exclusividade pelas professoras municipais e **atenção**, **compreensão**, **ser amiga** e **ser criança**, pelas estaduais.

Dedicação e **Amor**, em geral, não se dissociam. Entre as professoras municipais que evocaram **Dedicação**, pouco mais da metade (51%) lembrou de **Amor**, o que sugere haver forte relação entre esses dois elementos, o que é reforçado pela evocação combinada: “*Dedicação e amor à causa*” (P9M). Essa conectividade chega a ser maior entre as professoras do estado (60%); contudo, elas evocam **dedicação** menos do que aquelas (25,6% M e 18,3%E).

Amor ora prescreve **dedicação** ora é prescrito por esta.

[...] todos nós trabalhamos com amor e dedicação (P69E).

Amor é você entender a criança, é trabalhar com dedicação para com a mesma, respeitá-la do jeitinho que ela é (P124M).

O mais importante é o amor, que vem sucedido por todas as outras palavras que citei [*Responsabilidade - *Amor – Dedicação – Escolha*]. Pois como a Educação Infantil é desvalorizada por muitos, é muitas vezes o AMOR que nos faz continuar, nos dedicar e escolher ser um bom profissional [...] (P98M).

Para as professoras das creches e pré-escolas estaduais, o **Amor** se apresenta como maternal. Como as representações sociais são uma via de acesso aos esquemas do *habitus*, como concebe Domingos Sobrinho (1998), constatamos indícios de um *habitus vocacional*, matriz constitutiva da identidade do professorado da Educação Infantil. Tais indícios podem ser encontrados nos relatos seguintes:

Ser mãe, porque é se colocar no lugar de mãe de nossas crianças. Devemos amar e cuidar delas como nossos próprios filhos (P37M).

[...] ter acima de tudo o amor pela sua escolha profissional. [...] muitas vezes você tem que dar a algumas crianças não só o conteúdo planejado, mas também o carinho, afeto e até mesmo o colo de mãe [...] (P21E).

Constatamos a presença do *habitus vocacional* e *religioso* no discurso de outra professora.

Eu não acho o trabalho com Educação Infantil difícil porque Deus me deu o dom. Se Deus te deu aquele dom, aquele compromisso [...] seu trabalho, se torna fácil. [...] eu sei que elas (as crianças) podem e eu posso ser uma pequena sementinha para que futuramente elas possam desenvolver muito mais, porque eu não dar essa sementinha com amor? Porque eu não vou regar? É tanto que eles me chamam às vezes, sem querer de mãe, ou avó, aí eu sei que aquela sementinha eu plantei junto com elas e estou regando e assim o meu objetivo, o meu sonho de ver futuramente eles todos como cidadãos de bem. [...] No decorrer do tempo espero que as outras professoras façam a parte delas, não pensem do lado financeiro, não pensem nas famílias desestruturadas, plante sua semente, regue um pouquinho [...] a solução é que se Deus te deu aquela oportunidade, vamos fazer com amor e bem. Aquelas pessoas não têm culpa do sistema não! De nosso mundo ser assim, tão torto, se Deus lhe deu é porque você é capaz, e Ele tá dando uma oportunidade de você fazer uma obra dele. [...] procuro passar pros meus filhos e pros filhos daqui, independente da escola pública ou particular, independente de fulaninho tá cheio de piolho ou tá com cabelo bonito, independente de cor e de posição social (P79E, entrevista).

Esse discurso nos leva a comentar que Arce (2002, p. 67) registra que Froebel⁴⁰ criou os Jardins de Crianças (Kindergarten) para serem “[...] entregues às mulheres, que com o coração de mãe eram as únicas capazes de cultivarem nas criancinhas todos os seus talentos e todos os germes da perfeição humana unida a Deus” e que nomeou as educadoras de crianças de jardineiras. Na visão de Froebel,

⁴⁰ Arce (2002) narra que Friedrich Froebel incorporou a religiosidade laica do protestantismo como um princípio essencial para a formação dos indivíduos e também as seguintes ideias a sua Pedagogia: a natureza como obra perfeita do espírito de Deus, em unidade indissolúvel com este; constante unidade dos contrários; e estética – necessidade de trabalhar com as crianças a harmonia das formas. Fundou o Primeiro Jardim de Infância (kindergarten), em 1840, destinado a crianças menores de seis anos.

a mulher não necessitava de instrução para trabalhar com crianças, mas de tomar consciência das bênçãos que recebeu de Deus.

Ao retomar o dito pela professora, sua concepção romântica de criança a levou a entender que, enquanto 'jardineira', recebeu o dom para 'regar as sementinhas' e prepará-las para um futuro promissor. Essa interpretação se aproxima da justificativa dada por outra professora para a importância da evocação 'vocação':

Acredito que **vocação**   o chamado a estar disposto a assumir com **responsabilidade** e muito **amor** o seu papel de educadora da Educação Infantil [...] (P137M).

Para Bourdieu (2002a, p. 72-73, grifos do autor),

[...] A lógica, essencialmente social, do que chamamos de "vocação", tem por efeito produzir tais encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir *com felicidade* (no duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação.

Nessa perspectiva, a aceitação dos atributos de vocação e missão sagrada tem justificativa. Para Almeida (2008), essa imagética revestiu-se de concreticidade na vida das mulheres. Segundo ela, a incorporação de atributos maternos ao professor, tanto serviu ao poder oficial, como   profissão em si e às próprias mulheres, que eram beneficiadas, porque podiam ser mães e professoras, com aceitação e autorização social e da religião católica. Contudo, a autora avalia que a ocupação das mulheres no ensino de crianç as, aliada a pretensa destinação feminina para essa incumbência, instaurou paradoxos históricos, como o principal deles, a desvalorização profissional. Esta, percebida por grande parte do professorado da nossa pesquisa, apesar deste conteúdo ou qualquer outro de sentido negativo não constar sequer como elemento da segunda periferia. Surge, com mais frequência, para justificar a necessidade de amor e de gostar do que faz.

Amor e gostar

Mostramos que **Amor** se relaciona com **dedicação** e com frequência   prescrição para **respeito** e/ou **compromisso** e/ou **responsabilidade**. Isto é, **amor**   percebido como condição para os elementos da dimensão  tica.

Para ser professor é necessário que haja muito amor, pela profissão, pois é uma atividade que requer muita paciência e muita dedicação, apesar de todas as nossas dificuldades não fomos reconhecidos pelo poder público (P42M).

Porque o amor é o primeiro tópico para escolha e permanência em qualquer profissão, seja ela qual for: no caso da educação, amor pela criança, pelo trabalho, pela educação. O amor é a base para se dedicar, querer crescer sempre mais em sua prática (P134M. Evocou: dedicação, competência, amor e responsabilidade).

Se existir amor em sua profissão o educador gradativamente procura dedicar-se as suas necessidades em sala de aula, procurando se capacitar e desenvolver seu trabalho com paciência e muito profissionalismo (P106E).

Com base nos discursos apresentados, inferimos que, para as professoras das duas redes de ensino, o **amor** é prescrição para atuar junto às crianças pequenas. Outros discursos reforçam esta inferência.

Gostar de crianças é muito importante porque são frágeis e se o professor não gostar de crianças não pode fazer um bom trabalho dentro da Educação Infantil, temos que acima de tudo pensar em nossas crianças (P39M).

O trabalho com crianças requer muito amor, pois é um trabalho que lhe exige ser um pouco de tudo: mãe, médica, psicóloga e outras e sem contar que estamos cuidando e educando do futuro de nosso país (P73M).

Acredito que tudo que fizermos deverá ser feito com AMOR. Em se tratando de Educação Infantil o AMOR prevalece, pois as crianças crescem desenvolvendo esse amor por diante a sua vida. Afinal o amor supera as dificuldades, os desalentos e nos faz compreender a importância da Educação Infantil (P87M, grifos da professora).

Porque o amor pelo o que é feito em relação a Educação Infantil é fundamental, é através dele que vem todo o resto que é preciso em relação a criança (27E).

O amor é a base de tudo em nossas vidas e sem amor jamais poderemos exercer qualquer profissão (P103E).

No enunciado pelas professoras, a "necessidade tornada virtude" (BOURDIEU, 2004) e o "efeito da imposição de legitimidade" (BOURDIEU, 2007). Detalharemos. Para Bourdieu (2004), o *habitus* é produto da incorporação da necessidade objetiva, e produz estratégias objetivamente ajustadas à situação, apesar de não ser produto de uma aspiração consciente. A imposição legítima diz respeito ao que é arbitrário, mas não é assim entendido. Bourdieu (1977-1978) explica o que é legítimo: uma instituição, uma ação ou o uso dominante, porém desconhecido como tal, o que significa que é tacitamente reconhecido.

Ao que parece, as professoras não querem comprometer sua imagem, ao negar ter amor, desvelo com a profissão, sentir-se gratificada. Isto porque os pólos hegemônicos do discurso legítimo acerca do professor de crianças pequenas disseminam, através da comunicação, uma relação entre amor, cuidado e docência. Desta forma, amor é um representante da cultura legítima.

Isso implica na necessidade de considerar o poder da legitimidade, que tal qual defende Bourdieu (2001), existe em toda prática social. Assim, ao seguir a lógica da legitimidade, **amor** ao que faz e às crianças parece forma de decodificar vocação. Os próximos discursos, justificativas para a evocação ‘ter o dom’ e ‘presente de Deus’, fundamentam nossa interpretação.

Ter o dom, porque ser professor de Educação Infantil, além de conhecimento teórico, profissionalização, se faz necessário algo que vem do sentimento, você precisa gostar de criança para assim ser possível compreender as suas especificidades. É algo muito da emoção do professor e da criança (P21M).

[...] creio que o meu Deus colocou em meu coração um amor especial por cada vida que passa pelas minhas mãos e sei que cada um deles carregará um pedaço de mim e um pouquinho do amor que Deus tem por cada um deles. Por isso esmero-me em dar o melhor de mim para as “minhas crianças” (PM97).

O último discurso nos reporta ao mencionado por Lira (2007) sobre missão, doação e amor demonstrarem uma relação direta com o quadro religioso reconhecido na história da docência. Além disso, estão simbólica e semanticamente relacionados à dimensão do cuidado.

Parece então apropriado empregar algumas evocações e comentários do próprio professorado, para uma síntese. **Ser professor da Educação Infantil é** “amar, amar e amar” (P48E), “amar as crianças” (P46E), “amor ao que faz” (P78M, P21E) e “ter amor à profissão” (P32M) porque “[...] o AMOR prevalece” (P87M, grifo da professora). É necessário “ter amor acima de tudo” (P20E) e “[...] acima de tudo amar o trabalho com crianças” (P78M).

Apesar da realidade em que vivemos, principalmente em relação à remuneração dos professores de Educação Infantil, pra mim o mais importante é o bem estar da criança, suas descobertas, suas próprias iniciativas; é poder dar autonomia às crianças. E a coisa mais importante de tudo é fazer pelo prazer, pelo **amor**, porque **você gosta** e se dedica, dando sempre o melhor (P62M).

Os grifos no discurso que acabamos de expor sinalizam a proximidade entre os elementos **amor** e **gostar**. Para as professoras do município, este fortalece a tendência à centralidade do primeiro, tanto por estar no mesmo campo semântico, como por ter aparição concomitante, em grande parte das justificativas das evocações mais importantes.

Amor e **Gostar** remetem a um contexto histórico da Educação Infantil no qual as práticas docentes eram baseadas exclusivamente na relação afetiva.

Maturana (2002, p. 25) defende que a 'biologia amorosa' passou a ser fundamento das/nas relações sociais. Para ele, a fenomenologia do amor está no fundamento biológico do humano.

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto.

Compactuarmos com essa posição, nos dá um pretexto para falar em imaginação cultural, conforme denominação de Wagner (1998), para se referir aos objetos que possuem extensa história já estabelecida, com sócio-gênese. As representações sociais dos objetos culturais, defende ele, constituem basicamente um conhecimento declarativo, '[...] delimitam objetos e entidades, estruturam suas características e fixam seu sentido em contextos sociais' (p. 7). É o caso de **amor** e também de criança e professor, exemplos do universo da Educação Infantil.

Ainda concernente ao **gostar**, trata-se de um elemento que tem dois sentidos, os quais, por vezes, se confundem: gostar do que faz e gostar de criança. Estes, por sua vez, quase sempre associados a **amor**.

Gostar do que faz é mais recorrente entre as professoras dos dois grupos e, assim como amor, é uma prescrição para poder suportar a precarização do trabalho e a desvalorização profissional.

Para ser professor da Educação Infantil tem que gostar muito do que faz, pois as condições oferecidas são precárias para os professores e para os alunos e isso torna meio complicado. Então tem que se ter muito amor pelo trabalho, e esperar que os governantes se conscientizem e nos dêem melhores condições de trabalho (P34M).

Se você não tem amor pelo que faz, nada dará certo, refletirá no seu dia-a-dia, com as crianças e os companheiros de trabalho. Você não se sente

bem, seu trabalho não valerá à pena e seus objetivos não serão alcançados, enfim acima de tudo devemos ter amor pelo que estamos fazendo e abraçar a Educação Infantil com muito carinho (P37E).

Gostar do que faz e gostar de criança são razões para muitos professores avaliarem o ser professor da Educação Infantil como **gratificante**.

[...] é através do amor que podemos nos dedicar a um trabalho árduo, mas gratificante, é com amor que vou ter compromisso com minhas crianças e através do compromisso vou respeitar, vou poder olhar minha criança como sendo única e vou tentar ajudar a construir uma pessoa melhor (P74M).

[...] É de grande importância esse sentimento [amor] para que possa suprir todas as demais necessidades. Trabalhar com amor torna aquilo que se faz sempre mais prazeroso e gratificante. (P129M).

[...] Com amor no que faz, o trabalho fica mais gratificante. (P56E).

Paciência, atenção e compreensão

Embora para as professoras do estado seja consensual que *ser professor da Educação Infantil* significa **paciência**, para as do município este é um conteúdo individualizado. Implica dizer que o grau de consenso diverge muito, entre os dois grupos. No caso, a ponto de **paciência** ser elemento central para aquelas e da segunda periferia, para estas. Há dois sentidos para **paciência**: perseverança e autocontrole. O primeiro, mais comum entre as professoras do município, o segundo, entre as do estado. Ilustraremos:

Eu só estou aqui porque me dou muito bem, mas chega um ponto que você pensa que vai estourar, estourar [...]. Eu vi que não era o que eu queria, ser professora. Eu estou aqui, porque preciso [...] é difícil trabalho hoje em dia. [...]. Estou aqui por necessidade e a maioria que está aqui é por necessidade, apesar de ter umas que têm formação (P66E).

Porque ser professor tem ter muita calma e **paciência**, porque se não tiver, não vale a pena. Ensinar a Educação Infantil é onde as crianças aprendem desde o início, é onde as crianças aprendem o todo (P105M).

Precisamos de muita paciência para transmitir os conhecimentos e ajudar as crianças a desenvolverem suas potencialidades. (Evocação 'paciência', única apontada como mais importante). (P44M).

[...] A gente tem que ser artista e gostar muito do que faz, principalmente pra trabalhar no setor de creche com Educação Infantil, tem que realmente gostar porque é muito difícil. São crianças carentes que a gente tem que ter muita paciência, requer muita conversa com eles [...] Tem que ter muita força de vontade, realmente gostar do que faz [...]. (P54E).

A nossa clientela vem de uma classe menos abastada, onde teremos que ter paciência. Me vem logo a teoria de Henry Wallon: sem afetividade você não consegue trabalhar direito, pois sem a mesma, o trabalho se torna uma tortura (P03E).

Diferente do último discurso, no qual a professora percebe que sem afetividade o trabalho é torturante, as professoras se referem ao conhecimento que têm sobre as crianças e suas necessidades. Fazem o que defendem Almeida (2006) e Dantas (1992), para quem cabe ao professor observar as demandas do educando para poder atendê-lo em suas diferentes exigências de afeto⁴¹, e percebem o contexto da criança, sua história e suas características – os discursos seguintes ilustram –, as quais Sousa (2007) avalia serem fundamentos da educação da criança.

[...] as crianças vêm, muitas vezes, de realidades socioeconômicas difíceis, famílias desestruturadas [...] procuro ao meu alcance, suprir as necessidades das minhas crianças (P143M).

[...] muitas crianças em casa não têm amor da família e chegam perto de uma educadora e não encontram nem um carinho. Eu procuro dar o melhor de mim para minhas crianças: 'amor' (P15E).

[...] temperamentos diferentes, cada cabecinha é um mundo diferente e você precisa ver as nossas atividades, os objetivos, o pensamento deles e você ver que com amor você consegue, consegue tudo [...] (P79E).

De acordo com a autora, é importante o professor ter consciência que o conjunto de informações acerca de seus alunos exerce influência sobre a forma que ele os percebe e sente, e que isto influencia sua ação. Significa dizer, a nosso ver, que a representação de criança prescreve comportamentos e práticas obrigatórias por parte das professoras. Por extensão, prescreve sentimentos. Portanto, é compreensível que as professoras considerem ser necessário: amor, paciência, companheirismo e força de vontade. Aqui, enumeramos o que consta nos últimos discursos. Poderíamos estender a enumeração, mas optamos por apresentar,

⁴¹ Almeida (2006), baseada em Dantas (1992), afirma que estas demandas diferem, de acordo com a faixa etária da criança, a saber: a criança pequena exige uma afetividade epidérmica (tocar, pegar, apalpar); a criança entre os três a seis anos de idade necessita que o adulto a ajude a compreender o exterior, que é a forma cognitiva da afetividade, denominada de fase categorial, enquanto na adolescência, predomina a exigência racional das relações afetivas.

apenas, exemplos de práticas que demonstram afeto e/ou a representação de criança⁴²:

Porque digo que ser professor da Educação Infantil é **preciso gostar de abraçar** [...] (P60E).

São crianças que necessitam de amor, são amorosas, carentes, que um beijo para elas representa todo o carinho que elas não encontram em casa (P08E).

Ainda sobre **paciência**, foi comum aparecer associada a **amor**, conforme exemplificam as seguintes sequências de palavras evocadas: "*competência, responsabilidade, dedicação e amor à causa, compromisso e paciência*" (P9M) e "*amor à profissão, perseverar, paciência, amar as crianças*" (P46E). Isto lembra trechos da Carta de Paulo aos Coríntios (1969, 13:4-7), para quem "[...] O amor é paciente, é bondoso [...] não busca os seus próprios interesses, não se irrita [...] tudo desculpa, tudo crê, tudo espera, tudo suporta".

Paciência e **compreensão** também se relacionam. Quem compreende tem paciência. É o que entende a professora do discurso seguinte:

Compreensiva, pois acho fundamental para com a criança que passa o dia inteiro na creche e que a professora tenha toda **paciência** e tolerância com ela, respeitando regras e limites (P58M).

No discurso mostrado, os supracitados conteúdos, além de tolerância, são prescrições para **respeito**. Enquanto o próximo, uma justificativa para a importância da evocação 'respeitar', ilustra o emaranhado de conteúdos a ele relacionado.

Ao sermos professora de Educação Infantil, devemos levar em consideração o respeito que devemos ter com a nossa criança, ou seja, a profissão que nos escolhemos. A criança necessita de compreensão, afeto, de sermos solidária e de muitos cuidados. Assim sendo, educar é deixar o outro ser, silenciar a própria voz. Devemos deixar a criança pensar, a criança construir, deixar descobrir o mundo, porque é assim que a gente, nós podemos avaliar o desenvolvimento por completo: motor, psicológico, a coordenação motora (P69E).

Compreensão implica entender a criança e suas condições (fase de desenvolvimento, problemas familiares, carência, etc) e se relaciona com **respeito**.

⁴² Além das características enumeradas na nota de rodapé 37, há outras, cuja ocorrência se dá apenas entre as professoras estaduais: sinceras, amigas e super ativas. Assim como entre as professoras do município, mais frequentemente a criança é percebida como carente. Pressupondo-se que elas estejam representando a criança da creche e pré-escola pública.

Para compreender, é necessário **amor**, **paciência** e **atenção**. **Atenção** se relaciona a cuidados, que resulta em **dedicação**.

Dá atenção quem é atencioso, quem gosta, tem amor. **Atenção** e **compreensão**, bem como **atenção** e **responsabilidade**, se relacionam. Conforme menciona uma das professoras, “Responsabilidade requer atenção” (P121M).

Responsabilidade é a primeira qualidade que um educador de Educação Infantil deve ter. Trabalhar com crianças menores de cinco anos de idade requer muita **atenção**, disciplina. Crianças nesta idade precisam de profissionais que tenham responsabilidade para que a sua formação seja significativa, do ponto de vista emocional e pedagógico (P121M).

Porque são crianças que precisam que o professor esteja sempre ali, pois são importantes demais, a **responsabilidade** é grande tanto dentro da sala de aula, quanto fora, pois necessitam de bastante **atenção** e **carinho** do educador como de todos não é só o cuidar, mas sim o respeitar todas elas, para que no futuro elas aprendam que são elas o nosso futuro (P96E).

A **afetividade** é fundamental na Educação Infantil uma vez que é na pré-escola que a criança tem seu primeiro contato com a instituição escolar. Assim, a figura do profissional da educação será para a criança referência de **carinho**, **atenção** e **respeito**. A aprendizagem será consequência do vínculo afetivo entre docente e discente (P109M).

Carinho e **atenção** estão associados com frequência, o que demonstra e reforça sua relação com **amor**. **Carinho** e **atenção**, da mesma forma que **compreensão**, estão no mesmo campo semântico que cuidado. É como no ditado popular: “quem ama cuida”. Assim, quem ama cuida, tem atenção, compreende, tem paciência, dedica-se e compromete-se. Para as professoras dos dois últimos discursos, **carinho**, **atenção** e **respeito** não se dissociam.

Para o professorado, **compreensão** pode ter vários sentidos, os quais, exceto para uma das professoras do município⁴³, todos relacionados às crianças. Significa ser tolerante, ter paciência e respeitá-las. Denota entendimento de seus problemas, conforme os exemplos seguintes:

Compreensiva, pois acho fundamental para com a criança que passa o dia inteiro na creche e que a professora tenha toda **paciência** e tolerância com ela, respeitando regras e limites (P58M).

Amor é você **entender** a criança, é trabalhar com **dedicação** para com a mesma **respeitá-la** do jeitinho que ela é (P124M).

⁴³ A professora evocou: ‘**Ser compreendido e estimulado**’. Assim justificou sua importância: O professor da Educação Infantil atualmente passa por grandes dificuldades no geral no que diz respeito à falta de reconhecimento por parte dos poderes, pois está escanteada. Há então necessidade do professor ser estimulado para que possa proporcionar um bom trabalho, só assim irá ocorrer um bom ensino e uma boa aprendizagem (P165M).

Fundamental é compreender a criança porque são tantas crianças que vêm com dificuldade do dia-a-dia de casa, e na creche, com a ajuda de nós, professores, conseguimos resgatar o seu problema. Esse é o compreender a criança (P74E).

O dito pelas professoras vai ao encontro do proposto pelo RCNEI (BRASIL, 1998, p. 78): “[...] as instituições de educação devem servir de apoio real e efetivo às crianças e suas famílias, respondendo às suas demandas e necessidades”.

Para uma das professoras do município, **compreensão** é ser sensível e é ter instinto maternal. Para outra, para compreender é necessário estar preparada para contribuir com o crescimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança.

A criança é um ser em desenvolvimento, portanto precisa de uma pessoa que esteja bem preparada para **entendê-la** e assim possa contribuir com **responsabilidade** e **consciência** para seu crescimento cognitivo, motor, afetivo, social (P68M).

Para ser professora na Educação Infantil é necessário gostar de crianças. Para conseguir entendê-las, é preciso ser sensível e também ter instinto maternal [...] (P83M).

Diante de tantos conteúdos que se associam a atributos femininos, maternais, de relação com o cuidar, é inevitável que ocorram analogias do professor da Educação Infantil com figuras do cuidado. Além disso, a **compreensão** é inerente ao amor, à dedicação, ao gostar, à amizade e amigo e, principalmente, à condição de mãe.

Ser mãe e Ser amiga

Ser mãe, porque é se colocar no lugar de mãe de nossas crianças. Devemos amar e cuidar delas como nossos próprios filhos (P37M).

É **sentir-se mãe** de cada um porque quando recebemos a criança no portão realmente é como se estivesse colocando o nosso filho no braço (P67M).

Porque as crianças passam a ser nossos filhos também. Devemos sempre passar para as crianças que **somos amigas** delas para elas terem a gente **como amigas** também (P39E).

As metáforas **Ser mãe** e **Ser amiga** (e também **Ser criança**) nos levam a apresentar uma definição das representações sociais dada por Wagner (1998, p. 3 - 4): “[...] conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico sobre um fenômeno relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”. Dito de outra

forma, com palavras do próprio Moscovici (1978, p. 25): “Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagens [...]”.

Outras metáforas, que não foram consensuais a ponto de integrar os quadros de quatro casas, também retratam papéis socialmente concebidos de cuidadores, como o de pai, psicóloga e médica.

[...] é um trabalho que lhe exige ser um pouco de tudo: mãe, médica, psicóloga e outras, sem contar que estamos cuidando e educando do futuro de nosso país (P73M)

[...] antes de ser educador, é ser pai, ser mãe, ser médico e ser psicólogo (P64E).

[...] nesta fase da Educação Infantil a professora desempenha seu papel como mãe, educadora, mediadora, enfermeira, psicóloga, etc (P67E).

Esses dados nos remetem a Brito (2004), que identificou que agentes comunitários de saúde comparavam suas atividades profissionais às realizadas no ambiente familiar, fazendo uma analogia com o significado mais amplo de cuidador, como um benfeitor, um protetor. Neste sentido, para Arruda (1998, p. 37): “O novo [...] desperta o passado, no qual se espelha para se fazer incorporar”. Nesta mesma perspectiva, Moscovici (2003, p. 216) destaca que as representações sociais exigem “referencial de um pensamento preexistente”.

As imagens concretas e de compreensibilidade, as quais são retiradas do cotidiano das professoras, se acoplam ao esquema conceitual de ser professor da Educação Infantil, e ilustram o processo de objetivação da representação social⁴⁴.

A metáfora **ser criança**, acreditamos, aproxima o professor daquele de quem é por ele cuidado. Para as professoras do município, aparece como condição para ser professora de crianças.

[...] penso e repenso sobre questões ligadas às ciências, psicologia, sociologia e muitas áreas que não são minhas (como medicina, nutrição, etc) para brincar, voltar a ser criança e respeitar a individualidade dos outros e entender a minha própria singularidade (P35M).

Para trabalhar com a Educação Infantil é necessário ter espírito de criança, porque para que elas (as crianças) nos aceitem como pessoas com as quais irão interagir por alguns momentos sem nos rejeitar, é preciso que

⁴⁴ A ancoragem é um processo de classificação. Para Jodelet (2001, p. 38), a ancoragem “enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. Na objetivação, a palavra se materializa, tornando-se concreta. Objetivar é reproduzir um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 2003).

elas nos vejam como crianças e se identifique com nosso perfil se reconhecendo e ficando a vontade com nossa presença. Ser criança não quer dizer ir para sala só brincar, mas ter atitudes infantis para melhorar a comunicação entre professor/aluno e tornar o ambiente escolar mais prazeroso e familiar (P120M).

Ser criança outra vez. Porque me sinto realizada em ocupar esta função (P81E).

Sobre as metáforas e analogias, de acordo com Nóbrega (2001), podem ser consideradas a base sólida de uma representação. Segundo ela, a analogia é fixada sobre o objeto, ao estabelecer as características da sua representação e ser responsável pelo agrupamento das noções em uma mesma categoria. Seu estabelecimento só ocorre “[...] a partir dos laços temáticos, formando uma comunidade de temas no interior das representações” (NÓBREGA, 2001, p. 84). Laços estes vistos ao longo da discussão sobre os elementos representacionais. Identificados, do mesmo modo, diante da concepção de ‘ser criança’ e ‘ser mulher’. Também em dois outros conteúdos, bem próximos, **vocação** e **dom**, pouco frequentes na condição de evocação emergida, porém recorrente nas justificativas das evocações **amor**, **responsabilidade** e **compromisso**.

Ter o dom, porque ser professor de Educação Infantil, além de conhecimento teórico, profissionalização, se faz necessário algo que vem do **sentimento**, você precisa gostar de criança para assim ser possível compreender as suas especificidades. É algo muito da emoção do professor e da criança (P21M).

Ser professor da Educação Infantil é um dom de Deus [...] é preciso ter paciência, afeto, carinho, ser competente [...]. Tomar conta ou mesmo educar uma criança que não é seu filho é preciso ter muita responsabilidade. Qualquer profissão que você exerça, seja ela particular ou de fins estaduais ou municipais, o vínculo mais importante é o amor, trabalhar por amor e respeito para com o próximo (P89E, evocação ‘dom de Deus’).

Para mim, antes de ser educadora é indispensável o cuidado de mãe. Porque trabalho com maternal I, antes de tudo é cuidado com instinto materno (P185M).

As palavras deste último discurso nos reportam a Froebel, que, segundo Arce (2002), elege a mulher para atuar nas instituições de Educação Infantil, porque a considera uma educadora nata. Para ele, a professora deveria ser aquela responsável por guardar e proteger a infância, desde que tivesse as seguintes características: sabedoria, habilidade, ampla cultura, caráter moral, ser mulher. Reforça-se a vocação maternal e a ideia perpetuada que professora é uma profissão

feminina, pelo fato das mulheres terem como características a docilidade e submissão.

Discorrido sobre três das dimensões que agrupam os conteúdos referentes ao *ser professor da Educação Infantil*, antes de passarmos para aquela cujo conteúdo é valorativo, mencionaremos dados de uma pesquisa desenvolvida com professoras da Educação Infantil e do fundamental inicial, na cidade de Queimadas, município paraibano, Campos (2008, p. 103) verificou que “a dimensão do amor e do cuidado e os conteúdos representacionais a ela associados (carinho, dedicação, amor, paciência, dom, vocação), aparece como produto de uma negociação desses profissionais com outras instâncias da sua vida social [...]”. Para o autor, tal dimensão manifesta o significado mais forte da profissão. Seus conteúdos, além de estarem associados à constituição da profissão docente no Brasil e ao seu processo de feminilização, estão ancorados nas condições de gênero, nas experiências formativas e profissionais, na condição religiosa e na origem familiar dos professores. As experiências vividas por eles fornecem subsídios que aderem ao *habitus professoral* orientador de suas práticas e são atributos inerentes da identidade docente, em especial daqueles que lidam com crianças, sem os quais, argumenta o autor, pareceria impossível ser professor.

Para finalizar os comentários desta seção, salientamos que tanto entre os conteúdos da dimensão **ética** como **afetiva**, há aqueles que qualificaram o objeto de estudo. *Ser professor da Educação Infantil* é ser dedicado, respeitoso, amoroso, paciente, atencioso, compreensivo. Deste modo, podemos perceber o quanto os sentidos circulantes ou hegemônicos estão suscitando uma leitura do mundo. Estes atributos naturalizam-se e o *professor da Educação Infantil* não pode ser pensado sem eles. Aqui se aplicam os conceitos bourdieusianos de poder simbólico e violência simbólica. Do mesmo modo, o conceito moscoviciano de **pressão para a inferência**, que implica na busca do consenso, e de **focalização do sujeito individual ou coletivo**⁴⁵. Este último diz respeito ao grau de envolvimento com o objeto social.

⁴⁵ Moscovici (1978) defende que a produção de uma representação social está associada a três dimensões da realidade: a) dispersão de informação (aspectos quanti e qualitativo da informação); b) focalização do sujeito individual ou coletivo: grau de envolvimento com o objeto social e c) pressão para a inferência a propósito de um objeto social definido: condições de respostas, opções entre as alternativas, adesões ao código linguístico, e frequência de respostas ou de ideias.

Poder simbólico é um poder arbitrário, poder subordinado, que é instituído pelo reconhecimento social. Bourdieu (2000, p. 7-8) define como “[...] poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem”. Violência simbólica é a naturalização dos objetos, a qual coloca em jogo a integridade da participação cultural dos indivíduos e grupos, pois dissemina visões de mundo.

Para Moscovici (1978), a produção de uma representação social associa-se a três dimensões da realidade: (a) dispersão de informação, que diz respeito aos aspectos quantitativo e qualitativo da informação; (b) focalização do sujeito individual ou coletivo, ou seja, grau de envolvimento com o objeto social e (c) pressão para a inferência a propósito do objeto social. Todas relativas às condições de respostas, as opções entre as alternativas, as adesões ao código linguístico, e também a frequência de resposta ou de ideias. Segundo Moscovici (1978), a busca do consenso provém da pressão à inferência permanentemente exercida pelo grupo.

O emprego dos supracitados conceitos permite-nos mostrar as contradições, embates e tensões do senso comum, as quais são muitas vezes evidenciadas quando as professoras reconstróem o sentido do ser professor da Educação Infantil com conteúdos de caráter valorativo. É o que veremos a seguir.

3.2.3 Dimensão valorativa: Desafio, Prazeroso, Gratificante e Importante

Os elementos da dimensão valorativa denotam um valor do objeto. Todos possuem sentido positivo, com exceção de **desafio**, que só é compartilhado pelas professoras do município, que lhe atribuem o significado de difícil. Contudo, nem todas elas lhe concedem valor negativo. É que, para algumas, significa estímulo, ânimo, encorajamento, e também responsabilidade, em virtude da importância dada à fase de desenvolvimento das crianças. Nesta perspectiva, em geral, as professoras se referem a elementos da dimensão cognitiva:

[...] **desafio** de nós professores em **educar** com amor e sem distinção alguma (P155M).

[...] ‘**desafiador**’ pois a todo instante a criança e o contexto escolar e familiar da criança me faz ter necessidade de buscar, rever e **criar ideias, soluções** para os desafios cotidianos (P24M).

Considero a Educação Infantil um **desafio**, acima de tudo, pois requer muita **responsabilidade** por parte do professor, uma vez que esse profissional cuida de vidas humanas, além de ter que desenvolver a parte pedagógica (P148M).

É **desafiante** porque requer do professor uma atenção especial em todos os aspectos que se refere ao **processo educacional**. Pois sabemos que nesta fase acontecerão grandes construções cognitivas [...] (P140M).

No sentido negativo, *ser professor da Educação Infantil* é um **desafio** por causa de uma série de motivos: baixos salários; falta de reconhecimento profissional e de oportunidade de aperfeiçoamento; bem como limitações na formação, pouca experiência, falta de material pedagógico, entre outros.

[...] as barreiras que enfrentamos são difíceis de transpor, já que o sistema educacional infantil não disponibiliza recursos suficientes para fazermos um trabalho satisfatório: existe pouco incentivo profissional, o salário é baixo, o apoio técnico é insuficiente; não existe espaço para formação adequada e nem tampouco para discussão e análise do trabalho realizado durante o ano letivo (P197M).

Durante minha atuação como educadora, deparei-me com muitos desafios (falta de recursos, indisciplina, preconceito, incompreensão, má remuneração, limitações da formação) que me mostraram que ser professora não é fácil; é antes de qualquer coisa desafiador. Eu tive que reconstruir sonhos, expectativas e medos para continuar na profissão (P101M).

Apesar das melhoras que podemos acompanhar em termos de leis, muito embora haja um abismo entre o que está na lei e a nossa realidade, considero a Educação Infantil um grande desafio, tanto para os professores como também aos poderes públicos, devido a muitos fatores que envolvem a Educação Infantil: formação de profissionais, equipe técnica especializada, financiamento, estruturas físicas e acessibilidade (P13M).

Os discursos reforçam o já mencionado sobre a "necessidade tornada virtude" (BOURDIEU, 2004) e o "efeito da imposição de legitimidade" (BOURDIEU, 2007).

Apesar de não constarem elementos da dimensão afetiva com sentido negativo nos quadros de quatro casas, estes chegaram a ser evocados em conjunto com evocações de sentido positivo. As contradições podem ser verificadas na seguinte sequência: "(1) Prazeroso; (2) **Tarefa difícil**; (3) Minha vida, pois é o que mais gosto de fazer; e (4) Minha realização profissional" (P10E).

Uma tarefa difícil, pela responsabilidade, pela falta de reconhecimento com o profissional da área; muitas vezes o ambiente escolar não oferece subsídio para o educador trabalhar (P10E, justificativa da evocação **tarefa difícil**).

Os sentidos negativos também apareceram para fundamentar as evocações de sentido positivo. A coexistência de sentidos contraditórios foi encontrada nas justificativas das evocações mais importantes. Demonstramos isto e destacaremos, de modo mais específico, a seguir.

Com amor, a educação é mais prazerosa. Sem ela não conseguimos trabalhar, diante de **tantas dificuldades** (P78E).

Mesmo que tenhamos **que enfrentar as dificuldades e desafios** que constantemente estão presentes na vida profissional, quando temos compromisso, nos empenhamos e procuramos amenizar essas dificuldades sem reclamar muito e sem achar que tudo está perdido e que não podemos fazer nada para mudar a situação (P30M).

Mesmo **não sendo justamente remunerada e reconhecida pelo que desempenho**, continuo nela. Não por falta de oportunidade, mas principalmente porque gosto (P35M).

Diante das dificuldades que aparecem como a **falta de material**, o professor busca sempre de estratégias para trabalhar e explorar melhor os conhecimentos prévios das crianças [...] Enfim, o professor de Educação Infantil é aquele que **se dedica** mais na sua missão que por **muitas vezes não é reconhecido**, mas que por isso se esforça mais buscando sempre utilizar estratégias com habilidade, inovando e sendo dinâmico com as crianças para alcançar seus objetivos (P93E).

No último discurso, é uma professora do estado que se refere à falta de material, embora não tenha mencionado desafio. Para ela, esforço, dinamismo e inovação são estratégias para superar os problemas. Embora não tenha definido como, para a professora do último discurso da enumeração anterior, ser professor de Educação Infantil implica em 'não se deter diante dos obstáculos, mas sim procurar meios de superá-los' (P10M). Em quase todos os discursos tem algo positivo a contrapor o negativo, cuja necessidade de superação muitas vezes é apenas mencionada, e outras, inclui as estratégias para obtê-la, a exemplos de **amor e compromisso**.

Trabalhar com Educação Infantil é necessário ter amor pela profissão, uma vez que esta **não é tão valorizada**, nem pelos órgãos públicos nem pelas demais áreas [...] (P129M).

Sempre foi bastante difícil ser professor, e da Educação Infantil é que é difícil, pois os governantes restringem muito as verbas, os investimentos, tornando a Educação Infantil uma fase não tão importante para o desenvolvimento da criança. Por isso cabe a nós, professores, não olhar, nem se deter diante dos obstáculos, mas sim procurar meios de superá-los e assim fazer da Educação Infantil uma fase de crescimento e descobertas para as crianças (P10M).

Concernente às dificuldades do professor da Educação Infantil, em estudo anterior (SOARES, 2002), havíamos constatado haver insatisfação de algumas professoras diante da falta de material didático-pedagógico e de reconhecimento profissional, avaliados como requisitos indispensáveis para o desenvolvimento das suas atividades.

Assis (2009) assinala que a ideia que ser mulher é uma condição necessária para educar crianças povoa no imaginário social, o que dá margem para justificar o não reconhecimento profissional, os baixos salários, os limitados investimentos para formação continuada e a dicotomia entre cuidar e educar. Ao mesmo tempo, assegura que a valorização e reconhecimento do professor da Educação Infantil se darão, por via de remuneração digna e condições de trabalho apropriadas. No tocante ao salário do trabalhador, Bourdieu (1998b, p. 11) entende ser um sinal inequívoco do valor atribuído a ele e ao trabalho: "O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída".

O não reconhecimento e o sentimento de desvalorização profissional de professores do ensino fundamental ainda foram verificados por Lira (2007) e Alves-Mazzotti (2007). Para aquele, a docência nesse nível de ensino é uma das menos reconhecidas no sistema educacional, superada apenas pela Educação Infantil; enquanto para esta, tal sentimento se dá, com professores do 1º ao 4º ano, devido à inserção de funções familiares na sua prática pedagógica e o não compartilhamento de suas atividades com outros professores, como é o caso dos docentes das séries seguintes. Alves-Mazzotti (2007) atesta que os professores destas séries admitem que tais sentimentos afetam sua identidade profissional, mas sua permanência na profissão se justifica 'porque gostam do que faz' ou 'por amor às crianças'.

No próximo discurso, há mais uma razão para justificar o elemento **desafio**, a qual é dada apenas por uma professora. Nela ocorre uma associação entre **desafiador** e **prazeroso**.

Desafiador porque as crianças vêm, muitas vezes, de realidades socioeconômicas difíceis, famílias desestruturadas, sem contar com os poucos recursos didáticos que são fornecidos pela secretaria de educação. Mesmo assim, o trabalho torna-se **prazeroso** porque particularmente eu gosto muito de trabalhar com Educação Infantil e procuro, ao meu alcance, suprir as necessidades das minhas crianças (P143M).

Prazeroso, mais um elemento de valor positivo, localiza-se na zona de contraste da estrutura da representação evocadas pelas professoras do município.

Entretanto, ao invés de contrastar com o núcleo, o reforça. Algumas justificativas fortalecem esta interpretação:

Prazeroso porque é trabalhar com crianças que são bastante pequenas. E também muito gratificante trabalhar com essa faixa etária que é da Educação Infantil (P107M).

Ser professor da Educação Infantil é prazeroso porque é um trabalho, apesar de cansativo, me dá espaço para, ao mesmo tempo em que penso e repenso sobre questões ligadas às ciências [...] entender a minha própria singularidade [...] (P35M).

Minha profissão me **dá muito prazer**, pois **sou capaz de cuidar e educar** crianças na fase mais importante da vida, visto que todas as ações dos bebês são de natureza prática, espontânea e verdadeira. O sorriso de cada bebê é o alimento para que eu possa revigorar as energias perdidas a cada dia. Amo o que eu faço (P138M).

No último discurso, vimos mais um elemento da dimensão valorativa ser justificado com base em um dos elementos da dimensão cognitiva.

Acrescentamos que embora **Prazeroso** não tenha sido evocado pelas professoras do estado o suficiente para integrá-lo na sua estrutura representacional, surgiu em algumas justificativas da importância atribuída a outros elementos. O que entendemos ser explicado diante de sua proximidade com os elementos **amor** e **gratificante**.

Sem **amor**, **prazer**, nada poderia ser feito (P9E).

[...] **Amar** o que faz e gostar da arte de ensinar e **não levar isso como uma profissão**, mas como uma **coisa prazerosa**, pois cada dia aprendemos algo novo com nossas crianças (P52E).

A pessoa tem que ter prazer para lidar com criança infantil e ser dinâmico e ter capacidade com ela, porque requer muita atenção, por isso é gostoso lidar com criança (P100E).

[...] Você percebe que ta fazendo uma criança feliz, ao cantar, a mostrar a tarefa, a realizar, então é importante, quando você vê a participação deles e eles se realizando naquilo e com prazer, então te dá prazer também (P71E).

Concernente à **gratificante**, chamamos atenção para o fato de ser um elemento da dimensão afetiva, com alto *grau de consenso*, *ser central para a representação compartilhada tanto pelas professoras do município como do estado*.

Conforme demonstraremos, há vários motivos para que o professorado do estudo considere **gratificante** ser professor de Educação Infantil. Entre eles: (a) conviver com crianças; (b) receber afeto e carinho das crianças; (c) crescer e

aprender com as crianças; (d) acompanhar e/ou contribuir com o crescimento e/ou desenvolvimento da criança; (e) formar cidadãos.

Pois, a cada dia descobrimos algo novo, o amor das crianças por nós, o seu crescimento e desenvolvimento. Estamos crescendo e aprendendo junto a elas. E devido a esses fatores que descobrimos o quanto é **gratificante** ser um professor da Educação Infantil (P64M).

[...] porque lidar com criança é **gratificante** porque eles são sinceros, porque eles são amigos, eles mostram a realidade, a verdade sem falsidade, ela é o que é (P71E).

Colaborar e participar para o desenvolvimento social, cultural e intelectual da criança é muito **gratificante** (P02M).

É **gratificante** porque você lida com seres em fase de desenvolvimento e você presencia a progresso do desenvolvimento delas, além de ter o privilégio de receber amor e carinho (P145M).

Gratificante [...] A cada dia, vendo o progresso das crianças nos realizamos, nos sentimos bastante responsáveis pela sementinha que estamos plantando (P86E).

Lidar com criança [...] é **gratificante** porque a gente está **formando cidadão** para o futuro [...] (P71E).

É **gratificante** [...] ter o privilégio de receber amor e carinho (P145M).

Gratificante, pois a cada projeto que trabalho me surpreendo com os resultados, que compensam toda a doação exigida no cumprimento das atividades exigidas durante o desenvolvimento [...] (P110M).

Embora haja consenso que ser professor da Educação Infantil é **gratificante** (dá satisfação interior) ou, é **prazeroso**, maravilhoso, este não exclui, necessariamente, a avaliação negativa (que já comentamos e exemplificamos). As justificativas para as evocações mais importantes ilustram.

[...] **trabalho árduo**, mas gratificante [...] (P74M).

Sinto-me gratificada em desenvolver o meu trabalho, apesar do processo ser lento [...] apesar de ser um **trabalho árduo** [...] (P2E).

[...] É muito gratificante e ao mesmo tempo **cansativo** por isso que acho que o amor é a base de tudo (P56E).

Esta ambivalência, assim como outras apontadas, apenas é identificada nas justificativas das evocações e nas entrevistas, pois nenhum elemento da configuração da representação compartilhada pelo professorado possui sentido negativo. A coexistência de valores opostos, que parece caracterizar as

representações sociais como contraditórias, significa que, ao mesmo tempo, estas são estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, e são consensuais, mas ao mesmo tempo marcadas por diferenças interindividuais, tal como já comentamos, assevera Abric (1994).

Desta forma, além de gratificante, pode ser entendida como importante. Eis outro elemento que dá saliência à avaliação positiva do ser professor da Educação Infantil. Passaremos a descrevê-lo.

Importante

Localizado na zona de contraste, ***importante*** reforça o possível elemento central ***Gratificante***. Isto, para as professoras estaduais, pois somente elas compartilham este significado de ser professor da Educação Infantil.

Importante para o professor, para o futuro das crianças, ***importante*** porque é bom trabalhar com crianças. Há vários sentidos para importante.

É reconhecer como é importante um educador da Educação Infantil, tanto a gente aprende como ensina (P9E).

Trabalhar com Educação Infantil é importante porque é bom trabalhar com criança e ser criança (P68E).

[...] é importante, quando você vê a participação deles e eles se realizando naquilo e com prazer, então te dá prazer também (P71E).

Embora não conste no quadro de quatro casas, identificamos, entre as justificativas das evocações mais importantes, argumentos que constataam esse conteúdo circulante entre as professoras municipais.

Ser professora de Educação Infantil é ser formadora, pois é nessa fase, especialmente, que percebemos o **quão é importante o nosso papel**. Nós não só ensinamos, ministramos conteúdos, nós temos a oportunidade de formar opiniões, de orientar, de incentivar, de ajudar crianças, tanto no aspecto pedagógico, quanto psicológico, afetivo e social (P179M, evocação 'ser formadora').

É necessário que o professor da Educação Infantil esteja consciente da necessidade e importância de seu trabalho que é base na formação do educando, pois na infância se constrói e se fortalece o emocional (P194M, evocação 'construtor').

Além disto, uma professora do município considerou ser importante para ela própria:

É **importante para mim**, pois foi a profissão que escolhi, sabendo conscientemente que era para a vida toda, é o que gosto e é o que sei fazer (P65M).

A despeito dos dados das professoras municipais, o que fizemos foi uma análise sensível. Parafraseamos Silva (2006), que se refere à *escuta sensível* como recurso metodológico no processo de pesquisa. Trata-se de um alerta para estarmos sempre abertos aos sentidos atribuídos pelo *outro*, para reconstituir o sistema simbólico e procurar ver tais sentidos do ponto de vista do outro. Assim estivemos durante toda a coleta de dados da pesquisa e na sua análise.

Outros conteúdos que emergiram nas evocações não integrantes da configuração da representação ('estimulante', 'sou realizada'), que assinalamos porque foram recorrentes nas justificativas da importância de outras evocações, reforçam a valoração positiva do *ser professor da Educação Infantil*. Outros fortalecem alguns elementos. Servem como exemplos:

Trabalhar com Educação Infantil é uma experiência maravilhosa porque lidamos com crianças de uma faixa etária enriquecedora, podemos colaborar com sua educação em vários aspectos da vida da criança como: cuidar, afetividade, carinho. Não levamos em consideração só os aspectos cognitivos (P108M).

[...] **agradabilíssimo** porque tudo é uma descoberta a cada dia que acontece entre educador e educando, de uma certa forma todos os dias é de aprendizagem para ambos mesmo havendo um planejamento (P123M).

[...] É uma gratificação imensa, quando você vê uma criança aprender aquilo que você ensinou, é uma **maravilha** (P06E).

Com o dito pelas professoras, fortalecemos a evidência que maravilhoso e, por extensão, agradável, se associam à gratificante.

Para finalizar a discussão acerca das dimensões que agrupam os elementos da representação social do *ser professor da Educação Infantil*, discorreremos sobre a dimensão cognitiva.

3.2.4 Dimensão cognitiva: Ser criativo, Capacidade, Aprender e Educar

Os conteúdos da dimensão cognitiva são os menos compartilhados pelas professoras de ambas as redes de ensino. É tanto que nenhum deles está localizado no núcleo central nem na primeira periferia.

[...] **Criativa** para trabalharmos com Educação Infantil precisamos ter **criatividade** para aproveitar os momentos da criança (P50E).

O professor da Educação Infantil precisa ter habilidade e gostar do que faz, ou seja, gostar de trabalhar com crianças pequenas, pois as mesmas precisam que o professor seja **criativo** e ágil, porque as crianças a cada minuto nos surpreendem com as criatividades deles (P6M).

Para podermos contribuir para uma educação de qualidade precisamos investir na nossa profissão, sendo assim abriremos novas oportunidades para enriquecer o nosso trabalho na Educação Infantil com amor, dedicação e muita **criatividade** (P8M).

É preciso que o professor de Educação Infantil busque sempre informações para lidar com crianças pequenas. Não apenas em livros e revistas, mas também no conhecimento de outros professores. Só assim terá disponibilidade para tentar ser dinâmico usando sua **criatividade** (P170M).

Nos dois primeiros discursos, **ser criativo** é prescrição para ser professor da Educação Infantil. No terceiro, a criatividade enriquece a docência na Educação Infantil, enquanto, no último, possibilita ao professor ser dinâmico.

No tocante à **capacidade**, é conteúdo presente somente na estrutura da representação construída pelas professoras estaduais. E apenas uma delas a indicou como evocação mais importante, decodificando-a como 'ter capacitação'.

Não é todo educador que tem a **capacitação** e a paciência de desenvolver um trabalho onde a base de tudo é a Educação Infantil das novas descobertas de um mundo melhor (P107E).

A nosso ver, o discurso seguinte é uma das explicações para as professoras do estado não atribuírem importância à **capacidade**.

Sem paciência você não consegue alcançar o objetivo. Segundo, o amor ele é fundamental porque muitas vezes a criança se espelha na professora e quer aquele amor que não tem em casa. Terceiro, ser eficiente e ser pontual em tudo tanto do fato ético e profissional. Quarto, a **capacidade, você consegue com o dia-a-dia** [...] (P70E, justificativa para a evocação 'paciência').

Capacidade diz respeito ao saber e ao conhecimento, e se associa a ter competência.

Conhecimento. Para ser professor da Educação Infantil é preciso ter conhecimento em todos os sentidos, é esse conhecimento rico em vários aspectos no nosso mundo, que vamos passar para que nossos alunos caminhem e façam um futuro melhor (P95E).

A pessoa tem que ter prazer para lidar com criança infantil e ser dinâmico e **ter capacidade** com ela, porque requer muita **atenção**, por isso é gostoso lidar com criança (P100E).

[...] não é toda pessoa que está apta a educar uma criança. Isto porque é preciso ter paciência, afeto, carinho, **ser competente no que faz e no que ensina** e acima de tudo ter responsabilidade. [...] (P89E, justificativa da evocação 'dom de Deus').

Embora não integre a estrutura da representação construída pelas professoras municipais, **capacidade** tem frequente aparição nas justificativas de outras evocações e, por vezes, também é evocada. Ilustraremos:

Capacitado [...] para saber o que está fazendo com esta faixa etária que vai desenvolvendo, de acordo com a base que foi trabalhada na Educação Infantil (P147M).

Acredito que quando somos felizes, somos capazes de fazer algo pelo próximo, somos capazes de transmitir e motivar as pessoas que estão ao nosso redor (P175M).

Capacidade relaciona-se ainda a **aprender**, também elemento da segunda periferia, exclusivo das professoras do estado.

[...] Trabalhar com criança é cada dia **um aprendizado**, porque eles são verdadeiros nas suas expressões (P01E).

Contudo, este conteúdo emerge entre as professoras do município, sem, no entanto, ser suficiente para ser incluído no quadrante de quatro casas. Apresentamos o dado porque ele mostra a proximidade entre as professoras dos dois grupos.

Aprender algo novo com as crianças, com sua diversidade, principalmente sua demonstração de afeto. Para algumas professoras, aprender não se dissocia de educar e/ou ensinar.

Porque nós além de repassarmos os nossos conhecimentos estamos aprendendo **a sermos melhores como pessoas humanas** e aprendemos também como os nossos alunos quando eles repassam para nós as suas

lições de vida de cada um, não importa a idade que eles estejam, eles têm também a nos ensinar (P32E).

Porque ser professor da Educação Infantil nós não ensinamos as crianças, mas sim, **aprendemos com elas uma coisa nova a cada dia que passa**. Aprendemos a **perdoar**, a **compreender**, a **amar**, a **ser mais carinhosa**, etc (P58E).

Cada dia que passa, na geração de hoje, **eu aprendo mais** (P72E).

Nos grifos dos discursos, a crença na aprendizagem contínua do professor. Outros trechos reforçam o dito: “novas aprendizagens” (P7E), “aprender cada dia mais” (P20), “aprender todos os dias” (P32) e “ser eterno aprendiz” (P86).

Para algumas professoras estaduais **aprender** significa atualização, reciclagem:

[...] também **é preciso estar sempre se reciclando** para que possamos passar para nossas crianças (P16E).

Porque **aprendizagem surge a partir do que a gente está estudando para passar pros alunos, se atualizando pedagogicamente** e também os costumes das crianças. Eles não só recebem eles também dão, tem a parcela deles, em parceria com a equipe desta instituição, estando sempre participando de encontros pedagógicos. E desta forma sou grata, primeiramente a Deus e depois as crianças, porque através desse convívio tenho crescido profissionalmente (P60E).

Nesta perspectiva, uma professora municipal assim se expressa:

Ser professor de Educação Infantil [...] exige de nós prática na qual precisamos **estar sempre em formação** e acima de tudo em **aprender cada vez mais**. Conseqüentemente através deste aprender é que nos tornamos profissionais preparados e qualificados, pois as crianças são seres inteligentes e que necessitam do mesmo para se tornarem cidadãos atuantes (P27M, justificativa da evocação ‘dádiva de Deus’).

Aprender tem relação com **Educar** e ensinar

Ensinar e aprender. Porque nós além de repassarmos os nossos conhecimentos estamos aprendendo a sermos melhores como pessoas humanas e aprendemos também como os nossos alunos quando eles repassam para nós as suas lições de vida de cada um, não importa a idade que eles estejam eles também a nos ensinar (P32E).

[...] tanto a gente aprende como ensina (P19E).

O sentido que as professoras dão a aprender nos remete a Freire (1998, p. 25): “[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”,

ou seja, crianças e professores aprendem e ensinam, e o resultado deste processo é a própria transformação, a transformação do outro.

O outro elemento da dimensão cognitiva, que já relacionamos com **aprender**, é **educar**, que está presente em exclusivo na estrutura representacional das professoras do estado.

Educar não é só meramente ensinar por ensinar e sim educar é **trocar** conhecimentos e **sentimentos** (P105E).

Estar disposto para em todo momento servir de ponte para nossas crianças, para que elas possam lá na frente estar prontas para a vida [...] (P11E).

[...] a Educação Infantil é o começo da formação da personalidade da criança, daí se esta educadora ou professora não for esse eixo (que traz segurança) a criança vai começar a ter uma deficiência educacional, porque depois dos pais, a pessoa que mais convive com a criança é o professor. Por isso o professor de Educação Infantil tem que possuir estes quatro requisitos básicos para ensinar: ser paciente, ser exemplo, ser amável, ser amigo (P88E).

Educar é importante para o desenvolvimento da criança. **Educar** é concebido como preparação para a vida e como determinante para que as crianças se tornem cidadãs, mas não exerce a cidadania no agora, mas sim, no futuro. Trata-se, assim, de educar para a vida e para a cidadania futura.

Educar é um começo de tudo na vida, para enfrentar tudo. Na educação é onde se tem um perfil de tudo para o estudo na educação familiar é o principal ponto para desenvolvermos uma **educação para o futuro** (P102E).

[...] para que elas possam lá na frente **estar prontas para a vida** [...] (P11E).

Porque a educação é a **porta para a vida** (P40E).

Porque todo profissional de Educação Infantil tem que ter com objetivo a formação do indivíduo com o todo e é na Educação Infantil que tudo deve ser plantado para que a cada etapa da vida se construa um ser seguro equilibrado e acima de tudo um cidadão capaz de transformar o meio que o cerca, levando em consideração o ser social que somos (P139M).

Para concluir a discussão das dimensões da representação do *ser professor da Educação Infantil*, acrescentaremos um comentário sobre o que denominamos 'pseudolacuna do cuidar'. Trata-se do fato de 'cuidar' não ter se integrado a nenhum dos quadros de quatro casas, mas ter sido conteúdo recorrente ao longo das justificativas de diversas evocações: amor, dedicação, compromisso e paciência. Isto

porque muitos dos elementos da configuração da representação são prescrições para cuidar e educar.

A **responsabilidade** é o começo do trabalho. Com ela poderemos **cuidar**, ser amigo, dar carinho, tornando-se dedicado com nossas crianças (P73E, justificativa da evocação 'responsável').

Porque são crianças que precisam que o professor esteja sempre ali, pois são importantes demais, a responsabilidade é grande tanto dentro da sala de aula, quanto fora, pois necessitam de bastante atenção e carinho do educador como de todos não é só o cuidar, mas sim o respeitar todas elas, para que no futuro elas aprendam que são elas o nosso futuro (P96E, justificativa para a evocação 'responsabilidade').

Trabalhar com Educação Infantil é uma experiência maravilhosa porque lidamos com crianças de uma faixa etária enriquecedora, podemos colaborar com sua educação em vários aspectos da vida da criança como: cuidar, afetividade, carinho [...] (P108M, justificativa para a evocação 'ótima experiência').

Cuidar também esteve associado a **educar**. Seja nas evocações combinadas: “cuidar/educar” (P11M e P109M), “cuidar e educar” (P106M) e “é o cuidar e o educar” (P77E). Seja nas justificativas dadas a sua importância e a de outras evocações.

Considerando que **além do educar há também o cuidar**, ou seja, eles não são dissociados (P05M, justificativa da evocação 'ser um pouco mãe').

[...] **é cuidar, mas ao mesmo tempo educar**, ter dedicação pelo que faz para que possa atuar como um educador, repensando sempre sua prática para poder melhorar seu trabalho a cada dia (P11M, justificativa da evocação 'prazer').

O professor de creche ele **tanto cuida como educa**, fazendo a parte pedagógica como a parte do cuidar porque são crianças que precisam dos mesmos cuidados (P77E, justificativa da evocação '**é o cuidar e o educar**').

A professora de Educação Infantil tem que ter **ação para cuidar e educar**. Nem todo que cuida educa, mas **quem educa cuida** e tem que existir ação para se ter objetivo (P193M).

Assim se posicionou uma professora do município, ao explicar a relevância da evocação 'cuidado':

O **cuidar** nesta fase é muito importante, sabendo que se trata de crianças, de pessoas que ainda não desenvolveram autonomia para realizar atividades, que necessitam de ajuda. É uma prioridade que o educador deve manifestar durante o tempo que está com seus alunos (P128M).

Inferimos que a mencionada ‘pseudolacuna do cuidar’ decorra do fato de sua imbricação com o educar ser vivenciada pelo professorado da Educação Infantil, na sua ação pedagógica. É como consta no Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010, p. 39), que entre as diretrizes da Educação Infantil, propõe: ‘[...] indissociação entre educação e cuidado: ambos, aspectos de uma mesma e única realidade’.

Com base no exposto até aqui, inferimos que o *habitus* professoral desperta a necessidade de respeitar normas e valores sociais, que permite as professoras se apropriarem do exigido pela sociedade e, em específico, determinado e legitimado pelo campo educacional. Contudo, pressupomos que ele é uma confluência do *habitus* maternal e religioso.

Entendemos que decorre desta confluência o fato de ser acentuada a dimensão afetiva da representação social do *ser professor da Educação Infantil*, bem como ser atenuada sua dimensão cognitiva. Fazemos uma analogia com o efeito da distorção (acentuação ou atenuação de atributos do objeto) sobre o conteúdo representacional, conforme descrito por Jodelet (2001). Para ela, este e mais dois outros níveis de efeitos podem ocorrer na reconstrução do objeto: suplementação (acréscimo de significados decorrente de atributos e conotações que não pertencem ao objeto) e subtração (supressão de atributos próprios do objeto).

Por fim, apesar de termos traçado um paralelo entre os conteúdos das representações sociais de *ser professor da Educação Infantil* construídas pelas professoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais de Campina Grande, ainda não respondemos se estas são distintas ou idênticas. Para fazê-lo, precisaremos comparar os núcleos centrais.

3.3 Comparando as representações sociais... identificando o consenso intragrupo e entre grupos: a gratificante responsabilidade de ser professor da Educação Infantil.

Nesta seção, confrontaremos os núcleos centrais. Tal ênfase decorre do fato de estarmos fundamentados na abordagem estrutural – TNC –, segundo a qual é sua identificação que possibilita o estudo comparativo das representações sociais. Além disso, atenderemos ao modelo proposto por Domingos Sobrinho, que defende

o estudo dos elementos centrais para a articulação entre *habitus* e representação social, visto que os mesmos são construídos de forma coletiva.

Neste modelo, destaca Albuquerque (2005, p.87):

[...] a análise dos elementos periféricos não é primordial, pois o seu interesse de pesquisa é a apreensão das regularidades, que dão uma maior visibilidade dos esquemas do *habitus*. Por conseguinte, sua análise faz parte da dimensão macro da observação.

Deste modo embasado e com apoio de um gráfico comparativo (Gráfico 3.1), que reunirá os elementos do quadrante superior esquerdo, apresentados nos Quadros 3.1 e 3.2, demonstraremos, na sua intersecção, os elementos centrais comuns aos grupos.

Gráfico 3.1 - Comparativo dos possíveis núcleos centrais da representação social do ser professor da Educação Infantil construída por professoras das creches e pré-escolas municipais e estaduais de Campina Grande - PB.



Fonte - Teste de Associação Livre de Palavras com a expressão “Ser professor da Educação Infantil é...” (2008/2009).

A intersecção do gráfico revela que as professoras de ambos os grupos compartilham uma representação social do *ser professor da Educação Infantil*, com dois elementos centrais comuns. Um da dimensão ética: **responsabilidade**, e outro, da valorativa: **gratificante**.

Tanto para um grupo como para o outro, **gratificante** obteve baixa ordem média de evocação (M = 1,96 e E = 1,79), o que significa que foi prontamente evocada e demonstra sua importância para o grupo.

A comparação dos núcleos também permite identificar particularidades. Para as professoras do município é marcado por elementos da **dimensão ética** (**responsabilidade** e **compromisso**), que coexistem com um da **dimensão afetiva** (**dedicação**). Para as do estado, a relação se inverte, pois são os elementos da **dimensão afetiva** (**amor** e **paciência**) que ganham destaque, havendo um da **dimensão ética**, que é comum às professoras municipais (**responsabilidade**).

Ocorre que **amor** e **dedicação** estão num mesmo campo semântico e, além disso, lembremos, possuem tendência à centralidade, para as professoras de município e do estado. Isto nos faz reafirmar que existe possibilidade dos elementos situados nesta periferia serem centrais, como defendem Sá et al. (2009).

Diante do exposto, não podemos assegurar que a afetividade exerce menos influência na representação elaborada pelas professoras municipais em comparação às estaduais. Independente disto, em qualquer dos grupos, apenas conteúdo de afeto positivo se integra ao núcleo central. Além disto, conteúdos de outras dimensões relacionam-se ao afeto e sentimentos positivos.

A nosso ver, este dado tem relevância diante da atual proposta de considerar a dimensão afetiva na formação dos professores, isto é, as competências relacionais, que, entre as professoras estaduais, se traduz em **amor** e **paciência**.

Concernente aos demais elementos não comuns aos grupos, vale salientar dois aspectos. Primeiro, que **compromisso** se associa à **responsabilidade**, de certo modo aproxima os sentidos atribuídos pelos dois grupos a ser professor da Educação Infantil. Estes conteúdos dizem respeito a ser responsável e ser comprometido com a criança pequena, e relacionar-se ao cuidar e ao educar. Assim, vai ao encontro ao que consta no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 25):

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

O que parece diferenciar os grupos é a presença do elemento **paciência** na configuração da representação do professorado estadual. No entanto, uma análise pautada no já apresentado a respeito de sua associação com os demais elementos da dimensão afetiva, nos permite inferir se tratar de uma particularidade que não distingue.

Aliás, mais um dado reforça a semelhança entre os grupos. Nenhum elemento da **dimensão cognitiva** é central, enquanto **ser criativo** é elemento de contraste para as professoras de ambas as redes de ensino, o que sugere haver um subgrupo ou estar em elaboração uma nova representação.

Inferimos que as nuances, que à primeira vista parecem diferenciar às representações, traduzem as características dos grupos de professores no que concerne ao tempo de exercício na docência da Educação Infantil, às relações de trabalho e, por conseguinte: salário, vínculo empregatício e estabilidade no emprego.

O conteúdo da centralidade da representação social do ser professora da Educação Infantil, base comum que dá homogeneidade ao grupo pesquisado, nos remete ao dito por Lira (2007, p. 182): “Compromisso, responsabilidade e dedicação são elementos que constituem o sustentáculo ético e moral da identidade docente”.

Nesta perspectiva, fortalecemos nossa inferência que **compromisso, dedicação, responsabilidade e gratificante** são sentidos que caracterizam a identidade docente da professora da Educação Infantil estudada, para quem o cuidar e o educar se fundem, no cotidiano profissional, com o papel de professora e de mãe.

Falta agora nos posicionarmos acerca de serem iguais ou distintas as representações e explicar o subtítulo que demos a esta seção. De acordo com Abric (2003, p. 38), para que duas representações sejam diferentes elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos diferentes, ou seja, “[...] duas representações podem ter o mesmo conteúdo e, entretanto, serem radicalmente diferentes, se a organização do conteúdo for diferente [...]”. Nesta direção, Pecora e Sá (2008, p. 320) afirmam: “[...] as representações sociais serão consideradas distintas entre si ‘se e apenas se’ os conteúdos dos seus respectivos núcleos centrais forem significativamente diferentes”.

Supomos com tais resultados que há uma representação social básica do ser professor da Educação Infantil, posto que a organização do seu conteúdo pelos dois grupos pesquisados não implica em conteúdos diferentes, mas, como dizem Pecora e Sá (2008), designam ativação diversa em função das situações específicas nas quais se encontram os distintos grupos de sujeitos.

Para as docentes da rede municipal, o núcleo central é dado pelos elementos **compromisso e dedicação**, enquanto para as da rede estadual, **amor e paciência**.

Além de não expressarem contradição, estes conteúdos variam pouco. Isto demonstra que os núcleos não são nitidamente distintos.

Podemos, ao final, enunciar nossa tese: o ser professor da Educação Infantil na realidade pesquisada constitui-se a partir da estruturação de um *habitus* professoral que tem como referentes mais visíveis: um conjunto de disposições oriundas de sua trajetória social e cultural, as quais se manifestam nos gostos e estilo de vida; as disposições de um *habitus* maternal e de um *habitus* religioso que atuam como esquemas estruturantes do discurso sobre si mesmo, aqui apreendidos por meio das representações sociais sobre o ser professora da Educação Infantil.

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregava água na peneira
Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
O mesmo que criar peixes no bolso.
O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos
A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que
do cheio.
Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
Porque gostava de carregava água na peneira
Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que
carregar água na peneira.
No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando
ponto final na frase.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor!

Manoel de Barros

Tal como feito pelo menino do poema de Manoel de Barros (1999), apresentado na epígrafe, precisaremos interromper os 'ditos' e colocar ponto final na tese.

Transitar de um lugar a outro, mesmo que 'carregando água na peneira', foi o nosso sentimento no percurso da pesquisa. Explicaremos. O desejo de contribuir tanto com a Educação Infantil, como com a valorização de seus docentes e com a qualidade da educação das crianças pequenas, permeia nossa vida desde a graduação. Todavia, enquanto pesquisadora, no encontro com diversos saberes, poder transitá-los entre vários universos, as dificuldades, as negações e obstáculos que tivemos de transpor na nossa caminhada, às vezes, suscitavam angústias, medos e incertezas que, aos poucos, foram superados, na partilha de saberes, com aquelas que contribuíram com os dados ora expostos.

Converter as etapas da pesquisa em aprendizado não foi 'despropósito' nosso. Ao contrário, procuramos exercitar o que Domingos Sobrinho (informação verbal)⁴⁶ nos orientou "[...] é preciso, [...] para pesquisarmos, no primeiro momento, fazer a abordagem, exploração do terreno, de observação, de conversas soltas, de atenção flutuante, para você perceber como os agentes falam, se movimentam, como nomeiam as coisas. Entrar sem escolher conscientemente o que vai ver. Sentar lá e observar [...]." Este caminho é indispensável para que o pesquisador se aproprie do universo que irá investigar, visto que a pesquisa é uma arte que envolve não só os pesquisados, mas a relação orientador/orientando, orientando/pesquisados, cujos laços se fortalecem ou não, nesse trânsito de saberes.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados, o modelo teórico adotado e as visitas às creches e pré-escolas campinenses permitiram que pudéssemos identificar a representação social do ser professora da Educação Infantil em Campina Grande e detectar os esquemas mentais estruturantes de um possível *habitus* professoral destes docentes.

Iniciemos respondendo as questões que permearam a construção da tese: Quem é a professora da Educação Infantil da cidade de Campina Grande? Quais suas representações sociais do ser professora da Educação Infantil? A representação social do ser professora da Educação Infantil campinense diverge

⁴⁶ Extraído dos registros dos debates na sala de aula na UFRN, em 24 out. 2008.

entre as professoras da rede municipal e estadual? Que sentido atribui a si mesmo e ao seu lugar? Como se deu a sua formação e sua entrada na Educação Infantil? Possui um *habitus* que estrutura a sua identidade social?

A princípio, adentramos pelas creches e pré-escolas, com a imagem trazida do aporte teórico bourdieusiano, segundo o qual essa categoria, a partir de sua posição social e estilo de vida, localiza-se num ponto de inferioridade frente aos professores dos demais níveis de ensino, o que nos levou a deduzir ser esta a gênese da crise identitária vivenciada por este grupo, que não consegue ser visto como professor de “verdade”.

Encontramos um professorado predominante campinense, cujas práticas confirmavam um *habitus* construído enquanto síntese do *habitus* provinciano, tal qual se faz presente na realidade social de cidades interioranas da Paraíba. A semelhança de Maracanaú, na pesquisa de Albuquerque (2005), Campina Grande, apesar de seus 383.764 habitantes, mais que o dobro da população daquela cidade, ainda conserva práticas primárias nas relações sociais. As práticas educativas nas creches e pré-escolas (e porque não dizer, no ensino básico) possuem um limite tênue entre as funções familiares e religiosas. Por isso, é usual a professora sentir-se substituta da família da criança na escola.

As confluências entre essas funções, verificadas ao longo da pesquisa, durante as observações e conversas cotidianas, e através dos dados obtidos, nos possibilitaram identificar a presença dos *habitus religioso* e maternal, ancorados na afetividade, os quais comandam as práticas cotidianas e o estilo de vida da professora da Educação Infantil e estruturam sua identidade social. Esses achados são sustentados diante das representações sociais de *ser professor da Educação Infantil*, compartilhadas pelo professorado de ambas as redes de ensino.

Para estas professoras *Responsabilidade, Compromisso, Paciência, Gratificante, Amor e Dedicção*, se constituem elementos da centralidade da representação e essenciais na práxis do professorado. *Responsabilidade, Compromisso e Paciência* se ancoram no ser professora e assinalam para um *ethos* enquanto uma das dimensões do *habitus professoral* em estudo. *Amor e Paciência* permitem que elas regulem suas práticas pautadas na afetividade e possam avaliar seu trabalho como *Gratificante*.

Assim, constatamos a existência de uma única representação social compartilhada pelo professorado da pesquisa, embora seu conteúdo estruture-se de

modo diferenciado. Para as professoras municipais, a centralidade do conteúdo é dada pelos elementos *compromisso, dedicação, responsabilidade, gratificante* e para as estaduais essa gira em torno dos elementos *amor, paciência, gratificante e responsabilidade*. Contudo, a mesma é construída com base nos referentes produzidos por um *habitus* religioso e um *habitus* maternal, os quais fazem parte da gênese de constituição do *habitus* professoral em foco, dentre outros referentes culturais de influência secundária. Concluímos que ser professora da Educação Infantil, na realidade pesquisada, materializa-se nas práticas do educar e do cuidar, numa clara fusão do papel de professora e mãe.

Para as professoras do presente estudo, assim como concebe Freire (1997, p. 9) e como mostramos na epígrafe do primeiro capítulo, “A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade [...]”. Profissional porque ser professor da Educação Infantil exige responsabilidade, compromisso e dedicação. Amorosa porque ‘ser’ esse professor significa ter amor e paciência.

Ainda com relação ao **Amor**, conteúdo encontrado por Albuquerque (2005), compartilhado por professoras do ensino fundamental, e por Campos (2008), partilhado por professores da Educação Infantil e do fundamental inicial, traz sentidos que se aproximam dos dados desta pesquisa e nos permitem inferir a existência de regularidades entre os profissionais que trabalham com crianças, constitutivas da sua identidade profissional.

Vimos que são professoras envolvidas no ato de educar e cuidar, que seguem a propositura da Educação Infantil, embora o vínculo empregatício, a clientela, as situações físicas, didático-pedagógicas e de localização das creches e pré-escolas, muitas vezes, não favoreçam.

Identificamos um professorado, da rede municipal, que se preocupa mais com sua imagem profissional, frente à adoção de um estilo de vida que lhes dá legitimidade no meio educacional, como a preferência por músicas de estilo mais refinado. Além disso, vimos traços do *habitus religioso* no gosto literário e musical, o que constitui uma regularidade entre as professoras das duas redes de ensino. Ao mesmo tempo em que o *habitus professoral* se presentifica na formação educacional e na leitura frequente de revistas educativas e informativas, da grande maioria das professoras, sinaliza o que é legitimado no campo educacional.

As regularidades identitárias do professorado da Educação Infantil também puderam ser verificadas nas práticas adotadas no período de férias, finais de semana e feriados.

No decurso da pesquisa, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos do ser professora, escutar, observar e partilhar de um cotidiano estigmatizado, em específico para aqueles que não o conhecem ou desconhecem a história que essas professoras construíram, e que foram construídas ao longo de suas vidas, por uma imposição social que regulam suas práticas, seus corpos, seu estilo de vida e que lhe confere uma identidade.

Nas associações livre de palavras, constatamos que algumas evocações para completar a expressão indutora “*ser professor da Educação Infantil é...*” referiam-se a palavras ou expressões cujos sentidos remetiam ao *habitus religioso*, como: *vocação, dom, ser divino, um ser especial*. Outras induziam ao universo feminino, aos papéis do círculo familiar: *ser mãe, avó, tia, ser cuidadora, ser dedicada*. E ainda ao *habitus* professoral, a saber: *ser pesquisadora, aprendizagem constante, ser mediador, responsabilidade, compromisso*, todos pautados na afetividade.

Reconhecemos que nem tudo foi possível ser proferido, nem poderia ser, diante da complexidade das representações sociais e, por conseguinte, dos dados obtidos, assim como devido à proficuidade metodológica, inerentes à pesquisa sobre o *habitus* do professorado. Diferentes análises poderão ser feitas e dados poderão ser cruzados, sem que isto signifique não termos atingido nossos objetivos. Outras poderão ser geradas em novas pesquisas, ou mesmo por ocasião da devolução dos dados, esta, importante etapa no processo de intervenção, o qual já iniciado quando as professoras falaram e refletiram sobre sua ação.

Mudanças ocorreram conosco, enquanto pesquisadores, pois o convívio com esses atores, bem como a análise dos dados, nos fez exercitar a reflexividade no ser e fazer pedagógico daqueles que trabalham com crianças pequenas. Esperamos que o leitor tenha sido levado a refletir sobre a docência na Educação Infantil e temos expectativa que os resultados ora expostos contribuam com o debate acerca da identidade do profissional da Educação Infantil e com a qualidade desse nível de ensino, na realidade campinense.

Foi através do exercício da reflexividade que nos colocamos como aprendizes, no trânsito de saberes, e que procuramos nos inserir no contexto educacional das professoras das creches e pré-escolas campinenses. Pudemos vê-

las, ouvi-las, senti-las e, através dos instrumentos dispostos no modelo teórico adotado, apreender os sentidos de ser professora de crianças pequenas. E só assim, poder intervir com base nesses resultados.

E o menino continua carregando água na peneira...

E o menino “[...] Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro, ao colocar ponto final na frase.”

Quanto a nós, no papel de pesquisadora, compete acreditar que colocar o ponto final é necessário. O que não implica dizer que o ‘pássaro’ deixará de voar. Ao contrário, alçar voos mais altos, compreenderemos, através dos saberes compartilhados pelos docentes da Educação Infantil, as reticências. Significa dizer que diante da complexidade das representações sociais e da adequação do modelo teórico que usamos, nem tudo que constatamos foi dito e muito mais há para ser descortinado.

Precisaremos, porém, finalizar. Concluimos com o pensamento de Arruda (2009, p. 22), quando se reporta ao encontro dos saberes. Ela afirma que “[...] nós, profissionais da educação, entre outros, somos mediadores culturais, habitamos o entre-lugar pelo qual transitam, com a nossa ajuda, saberes de um universo para outro. [...] Somos profissionais do trânsito de saberes [...]”

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: EDUCG, 2003. p. 37 – 57 (Série Didática, n. 8).

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155 – 171.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: A. B. Editora, 1998. p. 27 – 38.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 73-84.

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. **Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú**. 2005. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ALMEIDA, Jane Soares. A destinação das mulheres para educar meninos e meninas: como são construídos os paradoxos históricos. **Educação & Linguagem**, ano 11, n 18, p. 136-148, jul./dez 2008.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 71 – 87.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo: UMESP, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./ jun. 2008a.

_____. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008b.

_____. Representações da identidade profissional docente. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 297 – 317.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 2 ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 15 – 32.

ARAÚJO Maria da Conceição Gonçalves Pereira. **Apontamentos de aula: exercícios de paixão**. Campina Grande: Editora RG, 2009.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARRUDA, Angela. O trânsito de saberes: olhar sobre a produção brasileira. In: LOPES, Manoel; MENDES, Felismina; MOREIRA, Antonia (Coords.). **Sáude, educação e representações sociais**: exercícios de diálogo e convergência. Coimbra: Formasau, 2009. p. 19 – 34.

_____. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.117. p. 127-147, novembro, 2002.

_____. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In.: ARRUDA, Ângela. **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 17 – 46.

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: Alínea, 2009. p. 37 – 50.

_____. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 2 ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 87 – 104.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. Crise de Identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho 1999, p. 60 – 85.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8 ed. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 189 – 217.

BARROS, Manoel de. **O exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003a.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 4 ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2003b.

_____. **A dominação masculina.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002a.

_____. **As regras da arte:** gênero e estrutura do campo literário. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b.

_____. **Escritos de educação.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O poder simbólico.** 3 ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000.

_____. **A economia das trocas simbólicas:** o que falar o que dizer. 2 ed. Tradução de Sérgio Miceli e colaboradores. São Paulo: EDUSP, 1998a (Clássicos; 4).

_____. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

_____. **Sobre a televisão.** Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 82 – 121.

_____. **Outline of a Theory of Practice.** Cambridge: University Press, 1992.

_____. O que falar quer dizer. In: BOURDIEU. Pierre. **Questões de sociologia.** Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 75-88. Intervenção no Congresso da AFEF (Associação Francesa dos Docentes de Francês), Limoges, 30 de outubro de 1977, publicada em *Le français aujourd'hui*, março de 1978, nº 14 e suplemento.

_____. **Questões de sociologia.** Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

_____ coll. **La distinction:** critique sociale du jugement. *Le sens commun:* Minuit, 1979.

BRANDÃO, Rita; ROAZZI, Antonio. A representação social da AIDS entre os médicos infectologistas. In: FERNANDES, Aliana; CARVALHO, Maria do Rosário de; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações sociais e saúde:** construindo novos diálogos. Campina Grande: EDUEP, 2004. p. 16-49.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância.** Versão resumida. Proposta elaborada pela Rede Nacional Primeira Infância com ampla participação social. Rede Primeira Infância: Brasil, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, 2009a. Brasília: MEC/SEB.

_____. Ministério da Cultura. **Indicadores da exclusão social**. 2009b. Disponível em: <<http://mais.cultura.gov.br/2009/02/10/434/>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 16 dez. 2008.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER**. Guia Geral. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica**. Brasília, 2001a.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>> Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. – Brasília, 1999. (Parâmetros em Ação).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos**. Resolução 196/96. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, 1996.

_____. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. **O concreto e o simbólico no cotidiano da educação em saúde**: práticas, representações e processo identitário dos ACS de João Pessoa – PB. 2004. 349f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

_____; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Os sentidos da educação em saúde para agentes comunitários de saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto Alegre, 30(4), p. 669-76, dez. 2009.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Vol.37, n.132, pp. 537-572, 2007.

CAMPOS, Jamerson Ramos. “**Era um sonho desde criança**”: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas – PB. 2008. 173f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

CARDOSO, Gisele; ARRUDA, Angela. As representações sociais da soropositividade e sua relação com a observância terapêutica. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 151-162, dez. 2004.

CARTA DE PAULO AOS CORÍNTIOS I (13:4-7). O amor é o dom supremo. Capítulo 13. In: **A Bíblia Sagrada**: antigo e novo testamento. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v 03, n 80, p. 326-345, set. 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Professor**: carreira pouco atraente. Brasília, inf. 534, 8 de jun. 2010.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? 2 ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 61 – 86.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 85 – 98.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Salário Mínimo Necessário**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml>>. Acesso em: 05 abr.2010.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. *Habitus*, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. **Revistainter-legere**. Educação e Sociedade. Natal, PPCS/UFRN, n. 9, p. 189 – 205, jun./jul. 2011.

_____. Representações sociais como obstáculos simbólicos à incorporação do *habitus* científico social. **Ariús**. Campina Grande, v.16, n. 1/2, p. 31 - 48, jan./dez. 2010.

_____. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do Rosário de; PASSEGI, Maria da Conceição;

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés (Orgs.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró, RN. Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingtun Rosado, 2003. p. 63 – 70.

_____. “*Habitus*” e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ed. Goiânia: AB, 2000. p. 117-130.

_____. Classe média assalariada e representação social de educação: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). **Representações sociais e educação: algumas reflexões**. Natal: EDUFRN, 1998. p. 21 – 38.

_____. La classe moyenne salariée brésilienne: l'invention d'un modèle culturel? 1994, 253f. Dissertation doctorale. (Doctorat en Sociologie) – Université Catholique de Louvain, Bélgica, 1994.

ECONOMIA BR. **Indicadores de economia**. [S.l.]. Disponível em: <http://www.economiabr.defesabr.com/Ind/Ind_consumo.htm#Moveis> Acesso em: 04 jan. 2011.

FERREIRA, Clotilde Rossetti. A educação coletiva do pequeno cidadão de 0 a 3 anos. **Revista Criança**, Porto Alegre, n 46, p. 14 – 17, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D’água, 1997.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. (Coleção Educação e Comunicação. v. 1).

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010 (Coleção Educação e Conhecimento).

GUARESCHI, Pedrinho. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17-25.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=25> Acesso em: 02 jan. 2011.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Estudos e pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.26, Rio de Janeiro, 2009a.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008**, v.29, Rio de Janeiro, 2009b.

_____. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro, 2002.

JEDLOWSKI, Paolo. Memory and sociology: themes and issues. **Time & Society**, [S.I.] 10 (1), 29-44, 2001.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Orgs.).

Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45 – 74.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321 – 341.

LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado**: entre regularidades e variações identitárias. 2007. 271f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

_____; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. A identidade social do(a) professor(a) da educação básica: perspectivas na literatura nacional. In: XV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE: educação, desenvolvimento humano e cidadania. EPENN GT8-99, 2001. São Luís. **Anais...** São Luis: UFMA / Mestrado em Educação, 2001 Disponível em CD-ROM.

LOPES, Maria Emília Limeira. **Praxiologia, representação social de menopausa e práticas educativas na estratégia de saúde da família de João Pessoa (PB)**. 2009. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

LOSADA, Beatriz Lucas; ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Redefinindo o significado da atividade profissional para as mulheres: o caso das pequenas empresárias. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 493 - 502, dez. 2007.

LOURO, G. Mulheres em sala de aula. In.: PRIORI, M. D. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MAIA, Maria Carolina. Classe C e cinema: afastados pelo ingresso. **Veja.com**, São Paulo, 18 mar. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/variedade/classe-c-cinema-afastados-pelo-ingresso-428784.shtml>>. Acesso em: 22 jun. 2010. Não paginado.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **Práticas de cuidado e educação da criança de 0 a 2 anos na creche**: novos olhares. 2005. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3 reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MIRANDA, Marly Medeiros de. **A constituição dos referentes identitários dos estudantes universitários da FAFIDAM – CE**: um estudo sobre *habitus* e representações sociais. 2008, 224f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Sobre a subjetividade social. In: SÁ, Celso Pereira de (Org.). **Memória, imaginário social e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-62. (Coleção: Memória Social).

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie? **Psychologie et Société**: réflexions sur les représentations sociales, [S.l.] 4, 7-24, revue semestrielle, 2002.

_____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓBREGA, Sheva Maria da. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária/Autor associado, 2001, p. 55 – 87.

_____; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. (Orgs.). **Representações sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 67 – 77.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE: UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 193 -203.

OLIVEIRA, Denize Cristina de et al. O sistema único de saúde na cartografia mental de profissionais de saúde. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 16, n 3, p. 377-386, 2007.

_____. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes et al. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. p. 573 – 603.

_____. Representações sociais e fatores de risco para o trabalho infantil e do adolescente: uma aproximação possível. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 10 (2), p. 177 - 194, 2002.

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

O PERFIL dos professores brasileiros. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

PARAÍBA.COM.BR. **Educação**: professores da rede municipal de CG receberão primeiros notebooks. Disponível em: <http://portal.pmcg.pb.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2434>. Acesso em: 29 jun. 2010.

PECORA, Ana Rafaela; SÁ, Celso Pereira de. Memórias e representações sociais da cidade de Cuiabá, ao longo de três gerações. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, 21(2), p. 319-325, 2008.

PERRUSI, Artur. Profissão, vocação e medicina. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais, João Pessoa: PPGS-UFPB, n. 16, p. 73-84, set. 2000.

ROAZZI, Antonio; FEDERICCI, Fabiana C. B.; CARVALHO, Maria do Rosário. A questão do consenso nas representações sociais: um estudo do medo entre adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, mai-ago 2002, Vol. 18 n. 2, p. 179-192.

ROSEMBERG, Fúlvia. A política de creche respeita a criança: critérios para políticas e programas de creche. In: CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Críticos para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. 6 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 29 – 40.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____ et al. A memória histórica do Regime Militar ao longo de três gerações, no Rio de Janeiro: sua estrutura representacional. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 26 no. 2, abr./jun. 2009.

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. A identidade da profissional de Educação Infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria (Org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. Araraquara: J.M, 2005, p. 87 – 101.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época – 85).

SILVA, Rosália de Fátima. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n.12, p. 31-50, mai. /ago, 2006.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Com a palavra o professor: suas representações sociais da saúde do educador**. 2002. 154 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2002.

_____. **Profissionais da Educação Infantil e suas representações sociais de educação e educador**. 1999. 47 f. Monografia (Especialização em Educação: Formação do Educador) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 1999.

_____ et al. **A representação social de escola por educadores e educandos em uma escola pública municipal da cidade de Campina Grande-PB**. 2007. (Projeto

de Extensão). Departamento de Psicologia. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2007a.

_____. **A importância da afetividade para o desenvolvimento infantil**. 2007. (Projeto de Extensão). Departamento de Psicologia. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2007b.

_____. **A representação social de alunos(as) filhos(as) de pai ausente na relação família/escola, construídas por professores(as) das creches estaduais de Campina Grande – PB**. 2007. (Projeto de Extensão). Departamento de Psicologia. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2007c.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Educação Infantil**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, Érica Renata de. [Resenha] No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, [S. P.] Campinas, 2002, p. 279.

SOUZA, Paulo Renato. [carta]. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília, DF, 1998.

SOUZA, Amaury de; LAMOUNIER, Bolívar. **A classe média brasileira**: ambições, valores e projetos da sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.

VARGAS, André. Cidades: onde o Brasil mais cresce. **Revista Veja**. São Paulo, edição 2180, ano 43, n. 35, p. 76-131, set. 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

VERGÈS, Pierre. **Manual**: Conjunto de programas que permitem a análise de evocações – EVOC 2000, Aix en Provance – France, versão 5 abr. 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação de professores e a Educação Infantil. **Pátio: Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, Ano VII, nº 19, p. 10 – 13, mar./jun. 2009.

_____. A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista Pro-Posições**. Campinas - SP – Vol. 10, nº 1 (28), p. 28 – 39, mar. 1999.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado. Representações sociais e história: limites e possibilidades. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de**

estudo das representações sociais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, p. 153 – 180.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 1998. p. 3- 25.

ANEXO

ANEXO A

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES - GRANDES GRUPOS DE OCUPAÇÕES

Os grandes grupos formam o nível mais agregado da classificação. Comportam dez conjuntos, agregados por nível de competência e similaridade nas atividades executadas.

Por falta de outro indicador homogêneo entre países, a CIUO 88 usou como nível de competência a escolaridade. Os quatro níveis de competência da CIUO 88 guardam uma correspondência aos níveis de escolaridade da Classificação Internacional Normalizada de Educação - CINE-1976.

Assim sendo, a CIUO 88 estabeleceu os seguintes critérios:

CIUO 88	
GG 1	Sem especificação de competência pelo fato de os dirigentes terem escolaridade diversa e, portanto, níveis de competência heterogêneos.
GG 0	Exclusivo da Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares, o nível de competência também não é definido, devido à heterogeneidade das situações de emprego.
GG 2	Nível de competência 4
GG 3	Nível de competência 3
GG4 a 8	Nível de competência 2
GG 9	Nível de competência 1 (não qualificados)

A recriação do modelo da CIUO 88 para a realidade brasileira leva em consideração os últimos avanços dos sistemas de trabalho e uma compreensão mais atualizada de "competência" cujo nível é pontuado mais fortemente pela complexidade das atividades exercidas que do nível de escolaridade.

Foram esboçados os seguintes grandes grupos para a CBO 2002:

CBO 2002 - Grandes Grupos / Títulos	Nível de Competência
0 Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares	Não definido
1 Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes	Não definido
2 Profissionais das ciências e das artes	4
3 Técnicos de nível médio	3
4 Trabalhadores de serviços administrativos	2
5 Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados	2
6 Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca	2
7 Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
8 Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais	2
9 Trabalhadores de manutenção e reparação	2

APÊNDICES

APÊNDICE A
Entrevista (roteiro orientador)

Nº _____

Escola: _____

1. Naturalidade? (caso não seja de Campina Grande, quando e porque veio residir aqui?)
2. Gostaria que me contasse sua história. Como foi que você se tornou professora da Educação Infantil.
3. Alguém te influenciou na escolha profissional?
4. Caso tenha curso superior. Quantos vestibulares você fez? E para que curso?
 - 4.1 – Caso não tenha curso superior. Pretende fazer vestibular ou já prestou exame vestibular, para que curso?
5. Se você tivesse que escolher hoje outra profissão, qual você escolheria?
 - 5.1 – Caso responda, professora, qual a nível de ensino?
6. Qual a profissão e a escolaridade de seus pais?
7. O que é trabalhar na Educação Infantil?
8. O que é ser profissional da Educação Infantil?

APÊNDICE B - parte 1**Questionário I**

nº _____

Escola: _____

Gênero: () F () M

Estado civil: _____

Idade: _____

Escolaridade: _____

Tempo de formação: _____

Tempo no magistério: _____

APÊNDICE B – parte 2**ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS****1. Ser professora da Educação Infantil é...**

() _____

() _____

() _____

() _____

2. Agora, enumere em ordem crescente de importância as palavras que você pensou.

3. Identifique a mais importante.

4. Justifique.

APÊNDICE C

Questionário II

Nº _____

Idade: _____

Gênero: () F () M

O presente questionário foi elaborado para a pesquisa sobre o professor de Educação Infantil.

Desde já agradeço sua participação e colaboração.

1. Naturalidade:

1.1 Caso não tenha nascido em Campina Grande:

1.1.1 Há quanto tempo você mora em Campina Grande? _____

1.1.2 Qual o motivo que lhe levou a morar em Campina Grande?

- () mudança da família
- () casamento
- () estudo
- () trabalho
- () Outro Qual? _____

1.2 Bairro onde mora: _____

1.2.1 Morou em outro bairro anteriormente?

() sim () não

Caso positivo, qual? _____

1.3 Você mora em:

- () casa () apartamento
- () sítio () outro. Especificar: _____

Região:

- () zona urbana () zona rural

1.3.1 A residência em que você mora é:

- () própria () alugada
- () cedida

1.3.2 Com quem você mora? (No caso de mais de uma resposta, indique)

- () sozinho(a)
- () com companheiro(a)
- () com a mãe
- () com o pai
- () com avô
- () com avó
- () com filhos(as)
- () com irmãos(ãs)
- () outro. Especifique: _____

2. Estado civil:

- solteiro(a) com companheiro(a) solteiro(a) sem companheiro(a)
 casado (a)
 divorciado (a) com companheiro(a) divorciado (a) sem companheiro(a)
 viúvo(a) com companheiro(a) viúvo(a) sem companheiro(a)

3. Você tem filhos(as)?

- sim Quantos? _____ não

Caso tenha filhos(as), especifique a idade, colocando a quantidade entre parênteses:

- 0 a 4 anos
 5 a 10 anos
 10 a 15 anos
 16 a 18 anos
 acima de 18 anos

4. Escolaridade (Marque com X todos os itens que fazem parte do seu currículo)

- Normal (Pedagógico)
 LOGOS
 PROFA
 Graduação em Pedagogia. IES _____
 Especialização em _____
 Mestrado em _____
 Doutorado em _____
 Outra. _____

4.1 Escolaridade

- 4.1.1 do pai: _____
 4.1.2 da mãe: _____
 4.1.4 do cônjuge/companheiro (se houver) _____

4.2 Durante sua formação escolar, você estudou:

- só em escola pública
 só em escola particular
 em escola pública e particular

4.3 Você já interrompeu alguma vez os estudos?

- não
 sim. Assinale o motivo:
 questões financeiras
 falta de identificação com o curso escolhido
 casamento
 mudança de endereço Outro. Qual? _____

5. Com que idade você começou a:

- Estudar: _____
 Trabalhar: _____

6. Profissão/Ocupação

- 6.1 do pai: _____
 6.2 da mãe: _____
 6.3 do cônjuge/companheiro (se houver) _____

7. Renda familiar:

- menos de 3 salários mínimos 3 a 5 salários mínimos
 5 a 10 salários mínimos mais de 10 salários mínimos

8. Qual seu salário mensal?

- igual ou menor a 1 salário mínimo entre 1 a 3 salários mínimos
 entre 3 a 6 salários mínimos entre 6 a 10 salários mínimos
 acima de 10 salários mínimos

9. Quem mais contribui com sua família?

- você
 pai
 mãe
 filhos/filhas
 cônjuge/companheiro(a)
 outro. Quem? _____

10. Você costuma ir para o trabalho de:

- carro próprio táxi moto própria moto táxi
 bicicleta ônibus
 a pé
 outros. Especifique: _____

11. Assinale informando a quantidade de aparelhos eletro eletrônicos existem em sua casa.

- TV (por assinatura)
 TV
 telefone fixo
 computador sem acesso à internet
 computador com acesso à internet
 vídeo cassete DVD
 Webcam
 forno de microondas
 geladeira freezer
 câmera fotográfica digital máquina filmadora
 telefone celular pré-pago
 telefone celular pós-pago
 máquina de lavar roupas

12. Utiliza computador? () Sim () Não

Em caso afirmativo, com que frequência e onde?

- finais de semana, em casa
 finais de semana, em outro lugar. Onde? _____
 diariamente, em casa
 diariamente, no local de trabalho.
 diariamente, em outro lugar. Onde? _____
 eventualmente. Onde? _____
 outra. Qual? _____

13. Tem assinatura de jornal?

- sim não

Caso positivo, qual? _____

14. Tem assinatura de revista?

() sim () não

Caso positivo, qual? _____

15. Lê revistas com frequência?

() sim () não

Caso positivo, qual(is) revista(s)?

16. Cite três livros não didáticos que você leu este ano:

1. _____

2. _____

3. _____

17. O que costuma fazer nas férias? (No caso de mais de uma resposta, indique a ordem de prioridade. Ex. 1, 2, 3...)

() vou à praia

() veraneio em João Pessoa

() visito parentes

() organizo minha casa

() leio

() assisto filmes

() Outro.

Qual? _____

18. Assinale as práticas que você desenvolve para cuidar da saúde?

() alimentação adequada

() vou à academia

() caminhadas

() Nenhuma

() Outra(s). Qual(is)? _____

19. O que costuma fazer nos finais de semana e feriados? (No caso de mais de uma resposta, indique a ordem de prioridade. Ex. 1, 2, 3...)

() organizo as aulas da próxima semana

() faço faxina em casa

() lavo roupas

() vou ao salão de beleza

() descanso em casa

() visito parentes

() vou a casa de amigos(as)

() vou ao shopping

() cuido do jardim

() assisto filmes

() recebo parentes em casa

() recebo amigos(as) em casa

() vou ao templo religioso

() vou a festas familiares ou na casa de amigos(as)

() vou a restaurantes

() fico navegando na internet

() vou a balneários nas cidades circunvizinhas a Campina Grande

() Outro. Especifique: _____

20. Você costuma ver TV?

() sim () não

Caso positivo, cite três programas que prefere:

1. _____
2. _____
3. _____

21. Você costuma ouvir rádio?

() sim () não

Caso positivo, cite três programas que prefere:

1. _____
2. _____
3. _____

22. Que tipo de música você gosta de ouvir?

- () não gosto de ouvir música
- () clássica
- () axé
- () forró-pé-de-serra
- () internacional
- () forró eletrônico
- () rock
- () religiosa/Gospel
- () sertaneja
- () MPB
- () outro.

Especificar _____

23. Qual o seu cantor e cantora preferidos?

_____ e _____

24. Opção religiosa:

- () não tenho.
- () católica praticante
- () católica não praticante
- () evangélico praticante
- () evangélico não praticante
- () espírita praticante
- () espírita não praticante
- () considero-me ecumênico
- () considero-me espiritualista
- () Outro. Especifique _____

25. Você exercia outra atividade antes de ser professor(a) da Educação Infantil?

- () não
- () sim Qual? _____

26. Você exerce outra atividade remunerada além de ser professor(a) da Educação Infantil?

- () não
 () sim Qual? _____

27. Como se deu a sua opção pela Educação Infantil?

- () Por atender aos meus anseios profissionais
 () Necessidade Financeira
 () Por ser uma profissão que facilita a inserção no mercado de trabalho
 () Foi fruto de um acaso
 () Influência de: () professor/a, () pai, () mãe, () esposo/a, () tio/a, () primo/a, () amigos, () outros.
 () Outra. Especificar: _____

28. Como você se sente como professor(a) da Educação Infantil?

- () gratificado(a)
 () cansado(a)
 () realizado(a)
 () desvalorizado(a)
 () Outro. Especifique: _____

29. Como você vê a categoria de professores da Educação Infantil? (Caso tenha mais de uma opção indique por ordem de importância).

- () discriminada
 () valorizada
 () respeitada
 () precisando lutar para se valorizar como profissional
 () precisando se organizar como categoria
 () Outro. Especifique: _____

30. Assinale as características que, a seu ver, deve ter o(a) professor(a) da Educação Infantil? (Caso tenha mais de uma opção, coloque por ordem de importância).

- | | |
|---|------------------------------|
| () ser carinhoso(a) com as crianças | () saber cuidar de crianças |
| () gostar do que faz | () ter vocação |
| () ter curso superior | () ter o curso de Pedagogia |
| () ser jovem | () ser mulher |
| () ser homem | () ser mãe |
| () ser pai | () ser religioso(a) |
| () ter o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil | |
| () ter pós-graduação (especialização ou mestrado ou doutorado) | |
| () ser comprometido(a) com a Educação Infantil | |
| () ser substituto(a) da mãe, da avó, da tia, enfim da família das crianças | |
| () saber atender as necessidades da criança | |
| () ter tido experiências anteriores com crianças | |
| () Outro. Especificar: _____ | |

31. Como você vê seu futuro profissional?

- () aposentado como professor(a) da Educação Infantil
 () lecionando no ensino fundamental () lecionando no ensino médio
 () lecionando no ensino superior
 () exercendo outra profissão. Qual? _____
 () Outro. Especifique: _____

32. Para você qual o futuro do(a) professor(a) da Educação Infantil?

- () ser respeitado(a) pelas demais categorias profissionais
 () ser valorizado(a) e respeitado(a) pelos órgãos públicos
 () mudar de profissão
 () aposentar-se por doença do trabalho
 () aposentar-se e continuar estudando sobre Educação Infantil
 () aposentar-se e não querer mais saber de assuntos sobre crianças
 () passar o conhecimento que adquiriu sobre a Educação Infantil para outras pessoas
 () Outra. Especifique: _____

33. Em sua opinião, a vida do(a) professor(a) da Educação Infantil é... : (Caso tenha mais de uma alternativa, enumere por ordem de importância)

- () divertida
 () estressante
 () prazerosa
 () cansativa
 () desafiante
 () sofrida
 () outra. Especifique: _____

34. Caso você não fosse professor(a) da Educação Infantil, qual seria sua profissão?

35. Já fez algum curso de capacitação ou aperfeiçoamento?

- () Não
 () Sim, oferecido pela Prefeitura ou Estado ou Federação
 () Sim, custeado com recursos próprios
 () Sim, com bolsa de estudos da Prefeitura ou Estado

Em caso afirmativo, qual foi o último curso e ano de sua realização

CURSO _____ ANO _____

36. Você costuma participar de congressos científicos na área de Educação Infantil?

- () Sim () Não

Caso afirmativo, com que frequência? (Especifique)

37. Você costuma apoiar sua prática enquanto educador(a) da Educação Infantil:

- () na orientação pedagógica da própria escola que trabalha
 () em estudos em grupo (colegas de trabalho)
 () nos estudos solitários
 () na internet
 () em livros didáticos
 () na experiência
 () outros. Especifique: _____

38. Você participa de algum sindicato, organização, movimento de professores da Educação Infantil?

- () não
 () sim.

Qual(is)? _____

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, eu, _____

_____, me disponho a participar da pesquisa intitulada **“HABITUS E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE – PB”**, desenvolvida pela pesquisadora *LUISA DE MARILLAC RAMOS SOARES*, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

O meu consentimento em participar da pesquisa se deu após ter sido informada, pela pesquisadora, que:

1. A pesquisa se justifica pela necessidade de pensarmos e discutirmos sobre a nossa prática, especialmente sobre o/a professor/a da Educação Infantil.
2. Seu objetivo é apreender e analisar a representação social do ser professor/a da Educação Infantil, construída por professores/as das Creches e Pré-escolas públicas da cidade de Campina Grande – PB.
3. Os dados serão coletados através de técnicas e instrumentos interativos e projetivos.
4. As entrevistas serão gravadas, se houver minha permissão.
5. Minha participação é voluntária, tendo eu liberdade de desistir durante o processo de coleta de dados, caso venha a desejar, sem risco de qualquer penalização.
6. Será garantido o meu anonimato por ocasião da divulgação dos resultados; e guardado sigilo de dados confidenciais.
7. Caso sinta necessidade de contactar a pesquisadora durante e/ou após a coleta de dados, poderei fazê-lo pelo telefone 3333.1046 ou 8780.9114.
8. Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com a pesquisadora.

Campina Grande, _____ de _____ de _____

Professor/a participante

Pesquisadora

APÊNDICE E

TERMO DE COMPROMISSO DOS PESQUISADORES

Por este termo de responsabilização, nós, abaixo-assinados, respectivamente, autor e orientadores da pesquisa intitulada “*HABITUS E REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE – PB*”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e suas Complementares, outorgada pelo Decreto nº 93933, de 24 de janeiro de 1987, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e o sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de cinco anos após o término desta. Apresentaremos, sempre que solicitado pelo CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa) ou pela Secretaria de Educação e Cultura/PMCG, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Campina Grande, ____ de _____ de ____.

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho

Orientador do PPGEd/UFRN

Luisa de Marillac Ramos Soares

Doutoranda do PPGEd/UFRN

APÊNDICE F

Tabela 1.8 - Demonstrativo da profissão/ocupação dos pais das professoras das creches e pré-escolas

<i>Profissão do pai</i>	<i>Professoras Municipais</i>		<i>Professoras Estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
GG0 - Forças Armadas, Policiais e Bombeiros Militares Militar (2M)	2	2,0	-	-
GG2 – Profissionais das ciências e das artes Advogado (1M), Contador (2M), Professor (1E), Professor de equitação (1M)	4	4,0	1	1,7
GG3 – Técnicos de nível médio Agente administrativo (1M), Técnico em enfermagem (1E), Topógrafo (1E)	1	1,0	2	3,3
GG4 – Trabalhadores de serviços administrativos Funcionário público (4M – 3E)	4	4,0	3	5,0
GG5 – Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados Agiota (1E), Ajudante de marchante (1E), Ascensorista (1M), Autônomo (1E), Auxiliar de serviços (1E), Caminhoneiro (2M – 1E), Capoteiro (1M), Carregador (1M), Classificador de algodão (1E), Comerciante (15M – 8E), Comerciante (2M), Construtor (2M), Classificador (1E), Eletricista (1M), Encanador (1E), Estofador (1E), Ferreiro (1E), Fiscal (1E), Fotógrafo (1E), Investigador (1M), Jogador (1E), Marchante (1E), Marceneiro (2E), Mestre de obras (2M), Motorista (5M – 5E), Pastor (1M), Pedreiro (3M – 3E), Pintor (2E), Porteiro (2M – 1E) Prestamista (1M), Sapateiro (1M – 1E), Segurança (1E), Taxista (1M), Vigilante (2M – 1E), Zelador (1M)	45	45,0	38	63,3
GG6 - Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca Agricultor (15M – 4E), Pecuaria (2E)	15	15,0	6	10,0
GG9 – Trabalhadores de manutenção e reparação Bombeiro hidráulico (1M), Mecânico (4M – 1E), Torneiro mecânico (2E)	5	5,0	3	5,0
Aposentado (12M – 4E)	12	12,0	4	6,7
Não informou (12M – 3E)	12	12,0	3	5,0
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*

Notas:

1. As profissões/ocupações estão enumeradas em ordem alfabética, seguidas da frequência, por rede de ensino, indicadas pelas letras M e E, que correspondem, respectivamente, a municipal e estadual.
2. Os grupos GG1, GG7 e GG8 não constam na tabela porque nenhuma profissão neles incluídas foi mencionada.
3. Embora aposentado não seja uma ocupação e por isso nem conste na CBO, informamos tais dados.

APÊNDICE G

Tabela 1.9 - Demonstrativo da profissão/ocupação das mães das professoras das creches e pré-escolas

Profissão da mãe	Professoras Municipais		Professoras Estaduais	
	N	%	N	%
GG2 – Profissionais das ciências e das artes Contadora (1E), Educadora de creche (1E), Professora do ensino médio (1M – 1E), Professora do ensino fundamental (2M – 2E), Professora de nível de ensino não identificado (8M – 1E) ⁴⁷ .	11	11,0	6	10,0
GG3 – Técnicos de nível médio fiscal Agente administrativo (1M)	1	1,0	-	-
GG4 – Trabalhadores de serviços administrativos Funcionária pública (1E)	-	-	1	1,7
GG5 – Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados Agente comunitário de saúde (1M), Artesã (1M), Autônomo (1M), Auxiliar de médico (1E), Auxiliar de serviços (1M – 3E), Bordadeira (1E), Cabeleireira (1M), Comerciante (16M – 6E), Costureira (7M – 3E), Cozinheira (1M – 2E), Doméstica (38M – 31E), Secretária (1E)	67	67,0	48	80,0
GG6 - Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca Agricultora (4M – 2E)	4	4,0	3	5,0
Aposentada (7M – 2E)	7	7,0	2	3,3
Pensionista (1M)	1	1,0	-	-
Não informaram (9M)	9	9,0	-	
Total	100	100,0	60	100,0

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*

Notas:

1. As profissões/ocupações estão especificadas em ordem alfabética, seguidas de sua frequência por rede de ensino (M e E).
2. Os grupos GG0, GG1, GG7, GG8 e GG9 não foram mencionados porque nenhuma profissão neles incluídas foi referida.
3. Também registramos dados relacionados às aposentadas e pensionistas.

⁴⁷ Uma das professoras deste subgrupo também é psicóloga.

APÊNDICE H

Tabela 2.22 - Demonstrativo dos três livros lidos no último ano pelas professoras das creches e pré-escolas

<i>Livros lidos no último ano</i>	<i>Professoras Municipais</i>		<i>Professoras Estaduais</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Nenhum	28	28,0	28	46,7
Religião (A águia e a galinha; A descoberta diária; A passagem; A unção; A vida conjugal; A vida da mulher que ora; As vidas de Chico Xavier; Bíblia; Bom dia, espírito santo; Cura interior; Êxodo; Famílias restauradas; Há poder em suas palavras; Jesus Cristo o Mestre da sensibilidade; Jesus Cristo o mestre dos mestres; Jesus o maior psicólogo que já existiu; Jesus, o maior homem que já viveu; Jesus, o nome; Libertação; Mantenha-se no amor de Deus; Maria, a maior educadora da história; Mensagens que edificam; Meu filho, meu discípulo; Não abra mão da sua benção; Onde existe amor existe Deus; O desfrute de Cristo; O evangelho segundo o espiritismo; O livro dos Mórmons; O mensageiro; O missionário; O monge; O poder da esposa que ora; O poder da oração na vida da mulher; O poder da oração; O poder sobrenatural da fé; O preço por ser diferente; O príncipe; O que a Bíblia ensina; O que é natal todo dia; Os prazeres da alma; Personalidades restauradas; Quando Deus é a resposta; Quando o sofrimento bate à sua porta; Quem me roubou de mim; Salomão, o homem mais sábio do mundo; Sexo e obsessão; Siga Cristo; Uma mulher segundo o coração de Deus; Vários livros bíblicos; Vencendo o passado; Vidas com propósito; Violetas na janela)	53	53,0	25	41,7
Autoajuda (12 semanas para mudar uma vida; A arte da felicidade; A cabana; A sabedoria nossa de cada dia; Como motivar sua equipe; Dez leis para ser feliz; Faça seu coração vibrar; Histórias para aquecer o coração; Nunca desista de seus sonhos; O cárcere da emoção; O código da inteligência; O maior presente do mundo; O monge e o executivo; O poder da gratidão; O poder da paciência; O segredo; Positivo ou negativo; Quem mexeu no meu queijo; Revolucione sua qualidade de vida; Seja dona do seu próprio destino; Seja líder de si mesmo; Sem medo de vencer; Suas palavras têm poder; Terapia financeira; Treinando as emoções para ser feliz; Você é insubstituível)	34	34,0	9	15,0
Didáticos (Arte, cor, som e movimento; Conceição do Coité; Cultura popular e educação; Didático de Libâneo; Educação Infantil pra que te quero; Educação Infantil: fundamentos e métodos; Educação popular hoje; Educação: a solução está no afeto; Educação de Carlos Brandão; História e ensino de história; Fazeres da Educação Infantil; O brinquedo na primeira infância; O quebra-velha: fonte de recordação de Areia; Pedagogia da autonomia; Professor sim, tia não; Psicopedagogia e sala de aula; RCNEI; República: uma história do Brasil; Só brincar; Sociedade, educação e currículo no Brasil; Supervisão e orientação; Vamos morar nesse país)	20	20,0	3	5,0

Tabela 2.22 - Demonstrativo dos três livros lidos no último ano pelas professoras das creches e pré-escolas

(continuação)

Romance (A bagaceira; A escrava Isaura; A menina que roubava livros; A moreninha; A normalista; A paixão segundo G.H; A pata da gazela; As memórias do livro; Iracema; Lampião e Maria Bonita; Menino de engenho; Morte e Vida Severina; O amor é contagioso; O ateneu; O bom crioulo; O caçador de pipas; O cortiço; Olhai os lírios do campo; O livreiro de Cabul; Os miseráveis; Policarpo Quaresma; Primo Basílio; Romeu e Julieta; Senzala; Vidas Secas)	18	18,0	18	30,0
Infantojuvenil (A bela e a fera; A droga da obediência; Feiurinha; Harry Potter; Hércules; Infantis; Moleque Ricardo; O código eterno; O feijão e o sonho; O pequeno príncipe; O urso; Palmeira seca; Pinóquio; Poliana; Professora Maluquinha; Revista em quadrinhos; Você é muito especial)	14	14,0	7	11,7
Educação (Como os alunos aprendem; Da camiseta ao museu; Filhos brilhantes, alunos fascinantes; Pais brilhantes, professores fascinantes; Pedagogia do amor; Pinóquio as avessas; Quem ama educa)	14	14,0	5	8,3
Psicologia (Bulling; Casamento e família; Gestos e personalidades; O que é estresse? Por que os homens mentem e as mulheres choram)	3	3,0	2	3,3
Contos, poemas, poesias (Contos; Melhores poemas de Machado de Assis; Poesias de Vinicius de Moraes)	3	3,0	-	-
Ficção (Anjos e Demônios; O Código da Vinci; Pais e Filhos)	2	2,0	2	3,3
Literatura estrangeira (Meu querido Christopher)	1	1,0	-	-
Biografia (Mentes brilhantes)	1	1,0	-	-
Crônicas (Perdas e ganhos)	1	1,0	-	-
Enfermagem (Técnicas de enfermagem)	-	-	1	1,7
Cordel	-	-	1	1,7

Fonte - *Questionário II da pesquisa (2008/2009)*.