



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDREA PORTO RIBEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE ALUNOS(AS) DAS CLASSES POPULARES**

UBERLÂNDIA- MG
2017

ANDREA PORTO RIBEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOBRE ALUNOS(AS) DAS CLASSES POPULARES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos.

**UBERLÂNDIA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R484r Ribeiro, Andrea Porto, 1990-
2017 Representações sociais de professoras da educação infantil sobre
alunos(as) das classes populares / Andrea Porto Ribeiro. - 2017.
163 f. : il.

Orientador: Vanessa Therezinha Bueno Campos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.


1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Governo
representativo e representação - Teses. 4. Educação - Aspectos sociais -
Teses. I. Campos, Vanessa Therezinha Bueno. II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Vanessa Therezinha Bueno Campos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Danilo Romeu Streck
Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS



Profa. Dra. Gercina Santana Novais
Universidade Federal de Uberlândia — UFU

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
E aprendi ...
(Caminhos do coração – Gonzaguinha)*

Aos meu pais - José e Helena – meu amor e eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, Deus, pela vida e pelas bênçãos diárias. Agradeço com imensa alegria pelos caminhos que o Senhor trilhou comigo e que me trouxeram até aqui.

Agradeço, com o coração transbordando de amor, à minha família – pai e mãe (José e Helena), a meus irmãos (Priscilla e Wagner), e ao meu bebê Francinho. Muito obrigada por serem a rocha que me sustenta e o ninho que me acolhe. Grata por todo o suporte e compreensão durante o Mestrado.

Obrigada Clédson, pelo carinho e pela paciência, por dividir sonhos comigo e sempre me impulsionar a querer mais da vida.

Agradeço aos amigos estão comigo nesta e em outras caminhadas, em especial Emilene Júlia, Joana D’Arc, Maísa Mendes, Marília Camargos e tantos(as) outros(as) alegram meus dias.

Obrigada ao Comitê Gestor – Joana D’Arc, Noemi, Cleber, Tom, Maví, Gizelda e Silma - grupo com o qual trabalhei durante o Mestrado. Vocês são parte desta conquista.

Obrigada ao Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares (PPGED/UFU) e ao Grupo de Pesquisa Representações Sociais e Formação Docente (PPEGD/UFU).

Aos colegas, professores(as) e secretários(as) do Programa em Pós-Graduação em Educação (PPGED), obrigada. Aprendi muito com todos(as).

Obrigada à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e ao PPGED, pela oportunidade.

Agradeço também às instituições que concordaram em participar desta pesquisa, em especial as professoras participantes, sem as quais este trabalho não seria possível.

Obrigada, Graça Cicillini, pela análise cuidadosa e pela contribuição com meu trabalho na Banca de Qualificação.

Obrigada, Danilo Streck, por ter aceitado participar da Banca de defesa e, principalmente, pela disposição em contribuir com minha formação por meio de suas colaborações com esta pesquisa.

Obrigada, Gercina Novais, por ter contribuído com minha qualificação neste programa e por ter aceitado participar da Banca de defesa. Aproveito para agradecer também por me haver apresentado à Educação Popular, por ter-me ensinado cotidianamente e com leveza a ser educadora a favor da humanidade e, mais do que isso, que nós podemos transformar o mundo em um lugar melhor! Obrigada por você ser quem é, o mundo precisa de mais pessoas assim. Gratidão e amor por tê-la como professora.

Agradeço com grande afeto e emoção a minha querida orientadora, cuja parceria e sensibilidade me encheram de ânimo durante a tessitura desta dissertação. Vanessa, grata pela paciente orientação, grata pela doçura com que você olha a vida, grata pelas lições diárias e por não me haver deixado só.

Obrigada a tanta diferente gente que cruzou meu caminho e contribuiu de forma direta ou indireta com este trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou apreender os sentidos e significados relativos aos(as) alunos(as) das classes populares matriculados na pré-escola, mediante a identificação e análise das representações sociais de professores(as) da Educação Infantil do município de Uberlândia. Os dados coletados — por meio de aplicação de questionários e realização de entrevistas — foram organizados e categorizados de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e com auxílio do *software* Iramuteq. As análises empreendidas fundamentaram-se no referencial teórico-metodológico das Representações Sociais e das teorias e práticas em Educação Popular. A investigação envolveu cinco unidades escolares de Educação Infantil — uma de cada polo setorial, com vistas a descentralizar a captação dos dados para obtenção de uma amostra heterogênea, que expressasse o ideário pedagógico dos vários espaços e sujeitos. O referencial teórico e metodológico adotado para condução da pesquisa e análise dos dados buscou assegurar a coerência e o rigor metódico indispensável no campo de estudos, pesquisas e práticas em Educação Popular e Representações Sociais. Foi considerada a dimensão humana inerente à docência, o poder do simbólico na orientação e justificativa das condutas e a capacidade humana de criar e transformar o mundo, os outros e a si mesmo. Foi possível identificar a estrutura representacional, os significados e sentidos atribuídos às ações educativas com as classes populares e a influência dos aspectos sócio-históricos, bem como a força da organização capitalista no espaço escolar. Os dados indicaram uma relação conflituosa entre família e escola, revelaram uma representação ambígua em relação ao ensino e à aprendizagem. Os paradoxos destacam a complexidade da profissão docente, as raízes históricas da trajetória escolar das classes populares e da docência no Brasil. Consideramos que o contexto de escolarização das classes populares continua marcado pela marginalização, pela exclusão e pela opressão dos sujeitos que compõem esse grupo social. A função docente nessa encruzilhada apresenta fios de um desenvolvimento profissional condicionado às estruturas impostas pelo capital. Reconhecendo os elementos constitutivos da realidade educativa em que se encontram docentes e discentes e considerando nessa perspectiva, o profissional da Educação como sujeito histórico cuja bagagem de vida interfere em sua prática educativa; ponderamos sobre a necessidade urgente de reflexão e de proposição de ações concretas para o fortalecimento da escola pública e para a formação docente. Faz-se indispensável rever as Políticas Públicas Educacionais, especialmente aquelas direcionadas para a formação inicial e continuada de professores(as) e valorização docente. Para além disso, pontuamos a necessidade de democratizar a participação popular na discussão de tais ações: é fundamental envolver os sujeitos que participam da escola nas tomadas de decisão acerca da organização administrativa e pedagógica. A partir da pesquisa realizada, apreendemos os sentidos e significados das representações das professoras sobre os(as) alunos(as) das classes populares, compreendemos que foi possível reconhecer tais representações e sua força no desenvolvimento das ações educativas; também foi possível identificar a forte vinculação das representações com as histórias de vida das participantes e a marca humana impressa através do tempo na construção dos sentidos e dos significados que atribuímos aos outros, ao mundo e nós mesmos.

Palavras-chave: Classes Populares. Representação. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aimed to apprehend the meanings concerning to popular class students enrolled in preschool by identifying and analyzing the social representations of teachers in Child Education in the city of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. We collected data using questionnaires and interviews and they were organized and categorized according to the content analysis (BARDIN, 2009) and using Iramuteq software. The analysis was based on the theoretical and methodological framework of Social Representations as well on theories and practices in Popular Education. Five child schools have participated, one of each sectorial pole, aiming to decentralize the data collection, to obtain a heterogeneous sample, expressing the pedagogical ideology of the various spaces and subjects. The theoretical and methodological framework used to conduct research and data analysis aimed to ensure the coherence and the methodological rigor indispensable in the research on Popular Education and Social Representations. We considered the human dimension inherent to teaching, the power of the symbolic in guiding and justifying conduct and the human capacity to create and transform the world, others and oneself. It was possible to identify the representational structure and the meanings attributed to the educational actions with the popular classes and the influence of the socio-historical aspects and the capitalist strength in the organization of school space. The results indicated a conflicting relationship between family and school as well an ambiguous representation concerning to teaching and learning. The paradox indicated the complexities of teaching profession, the historical roots of the school the popular classes and teaching trajectory in Brazil. We considered that the context of popular classes schooling of popular classes continues marked by the marginalization, exclusion and oppression of the subjects that make up this social group. The teaching function at this crossroads presents the threads of a professional development conditioned to the structures imposed by the capital. Recognizing the constitutive elements of the educational reality in which teachers and students are found and considering in this perspective, the professional of Education as a historical subject whose life baggage interferes with their educational practice, we considered the urgent need for reflection and proposition of concrete actions for the strengthening of the public school and for the teacher training. It is indispensable to review the public educational policies, especially those directed to the initial and continued formation of teachers their valorization. Besides we pointed out the need of democratizing the popular participation in discussing such actions: it is fundamental to involve the subjects who participate in the school in the decision making about the administrative and pedagogical organization. From the research, we apprehended the meanings of the teachers' representations on their students of popular classes; we understood that it was possible to identify these representations and their force in developing educative actions. We also identified the strong binding of these representations to the subjects' life stories and the human mark through time in building meanings that we attribute to the others, to the world and to ourselves.

Keywords: Popular classes. Representation. Child Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 Estado civil declarado pelas professoras participantes da pesquisa.....	75
GRÁFICO 2 Religião declarada pelas professoras participantes da pesquisa	76
GRÁFICO 3 Raça/cor declarada pelas professoras participantes da pesquisa.....	77
GRÁFICO 4 Tempo de magistério declarado pelas professoras participantes da pesquisa.	78
GRÁFICO 5 Quantidade de professores por faixa de idade	79
GRÁFICO 6 - Instituições de formação inicial – Nível Superior	84
GRÁFICO 7 Ano de conclusão do curso de Graduação	85
GRÁFICO 8 - Ano de conclusão de Pós-Graduação – Especialização (lato sensu)	86
GRÁFICO 9 - Cursos de Especialização escolhidos pelas participantes da pesquisa.....	87
GRÁFICO 10 - Instituições de Pós-Graduação: Especialização.....	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Escolas participantes da pesquisa.	31
TABELA 2 Quantidade de participantes por escola	34
TABELA 3 - Cursos de Especialização - “Outros” – declarado pelas participantes da pesquisa	87

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Expressão indutora: Criança é	97
QUADRO 2 Expressão indutora: Infância é	100
QUADRO 3 Expressão indutora: Aluno é	104
QUADRO 4 Expressão indutora: Aluna é	107
QUADRO 5 Expressão indutora: Alunos(as) das classes populares.....	111
QUADRO 6 Expressão indutora: Ensinar alunos(as) das classes populares.....	118
QUADRO 7 Expressão indutora: Aprendizagem de alunos(as) das classes populares	126

LISTA DE SIGLAS E DE ABREVIATURAS

ALP	Associação Livre de Palavras
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEB	Conselho de Educação Básica do MEC
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMF	Ordem Média de Frequência
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior
PME/UDI	Plano Municipal de Educação de Uberlândia
PPGED/UFU	Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
QITA	Quadro Informativo de Turmas e Alunos
R.S.	Representações Sociais
SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura.
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UDI	Uberlândia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNITRI	Centro Universitário do Triângulo
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I TRAJETÓRIA METODOLOGICA DA PESQUISA	23
2.1 O estudo em representações sociais – Moscovici	24
2.2 Lócus e participantes da pesquisa	30
2.3 Instrumentos de coleta de dados	34
2.4 Opção de análise dos dados	37
CAPÍTULO II A ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES.....	40
1.1 A criança, a construção das infâncias e os sujeitos das classes populares no contexto escolar: quem são esses alunos(as)	41
1.2 A Educação das crianças.....	47
1.3 A institucionalização da infância no Brasil	55
CAPÍTULO III AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE ALUNOS DAS CLASSES POPULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
3.1 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	72
3.2 O que pensam e falam os docentes: entrevistando as palavras ditas	93
3.3 Tecendo reflexões: as representações desveladas.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	148
Anexo I Instituições pesquisadas	148
APÊNDICES	150
Apêndice I – Carta de Apresentação.....	150
Apêndice II – Declaração instituição coparticipante	151
Apêndice III - TCLE.....	152
Apêndice IV - Questionário censitário e ALP	153
Apêndice V – Entrevista semiestruturada.....	155
Apêndice VI - Quadros ALP	157

INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas (BARROS, 1998).

Tornarmo-nos educadores(as) e pesquisadores(as) exige que nos desvencilhemos das amarras da reprodução, de fazer coisas sem refletir, de somente abrir uma porta ou “comprar um pão às 6h da tarde”. Ser educador(a) é como ser o menino de Manoel de Barros, que carregava água na peneira¹... é ter a ousadia de valorizar coisas consideradas de menor importância em nossa sociedade. Precisamos renovar a nós mesmos.

Nesse processo de não nos aceitar como somos e acreditar na possibilidade de “ser mais”, dimensão ontológica do ser humano (FREIRE, 1987), a pesquisa me² encantou, contribuiu com a constituição de minha identidade docente, levou-me a valorizar as (in)significâncias cotidianas e, principalmente, potencializou minha sensibilidade para lutar por processos educativos mais humanos.

Esta pesquisa de Mestrado nasceu desse movimento de me tornar educadora, do desconforto e da esperança, frutos do confronto dialético com a realidade da vida cotidiana. Desconforto em relação às estruturas excludentes impostas pelo capital que, por sua vez, incidem sobre os processos educativos e massacram, principalmente, os mais pobres; a esperança advém da superação dos sistemas de opressão mediante a criação de ações coletivas que contribuam para (trans)formação educativa.

Esse desejo vincula-se à minha história de vida, imbuída da experiência vivenciada em diversos espaços formativos. O contato com duas áreas de conhecimento - o campo das teorias e práticas da Educação Popular e a Teoria das Representações Sociais - durante a Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre os anos de 2009 a 2012,

¹ Dados da obra: BARROS, M. 1916. Exercícios de ser criança. Bordados de DINIZ, A. et al. – Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

² Apenas nesta introdução será usada a primeira pessoa do singular, por se descrever a trajetória acadêmica da pesquisadora. Nas demais seções, será usada a primeira pessoa do plural.

despertaram a vontade de aprofundar conhecimentos e desenvolver ações em prol da Educação pública brasileira.

A trajetória de vida configurou-se como importante fator que me levou a aderir a determinadas áreas de atuação profissional e de militância. Por isso, considero necessário recuperá-la, a fim de alinhar os elementos que me aproximaram do objeto em investigação nesta pesquisa.

Lutar pela Educação pública com qualidade socialmente referenciada, a favor das classes populares se tornou o caminho escolhido buscar a transformação social. A militância destacada nesta pesquisa está alinhada ao pensamento de Freire (1996) que compreende a Educação como fenômeno social impregnado de intencionalidade e que deve ser realizado para humanização de todos(as). Significa, portanto, tomada de decisão frente a trajetória escolar subalternizada a que sujeitos populares foram submetidos. Configura-se como luta permanente em prol de processos educativos transformadores, que contribuam para conscientização, empoderamento e democratização da produção e comunicação do conhecimento.

Filha de pais que tiveram poucas oportunidades educacionais, mas que sempre valorizaram o papel da escola na Educação de seus filhos, cursei o Ensino Fundamental e o Médio em escolas públicas do município de Uberlândia e do estado de Minas Gerais. Ingressei na UFU por meio do Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES)³; a preparação para o adentrar o Ensino Superior foi complementada em cursos preparatórios alternativos, ofertados gratuitamente dentro da própria universidade. A participação nessa modalidade de cursos foi de extrema importância, uma vez que o estado de Minas Gerais havia implementado diversas mudanças na organização curricular do Ensino Médio, que prejudicavam o aprendizado de determinados conhecimentos, como, por exemplo, a retirada da disciplina Filosofia. A seletividade e a falta de condições mínimas para ascensão dos sujeitos que frequentam as escolas públicas me indignam.

Durante a Graduação em Pedagogia de 2009 a 2012, tive a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e, em 2010, tornei-me bolsista de Iniciação Científica de um Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Populares vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPEGD/UFU); a inserção neste grupo transformou minha forma de compreender o mundo e a Educação. Mediante a participação em dois subgrupos – Grupo de Convivência sem Violência e Formação de Professores da Educação de

³ O Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) era um subprograma desenvolvido entre 2007 a 2010. Trata-se de um processo seletivo de ingresso na UFU, realizado por meio de uma avaliação seriada do aprendizado dos conteúdos programáticos da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio.

Jovens e Adultos – fortaleci a certeza da importância da escola pública para os sujeitos populares, conheci possibilidades de atuação para empoderamento das classes populares. A partir dessa experiência, tenho militado a favor da Educação Popular preconizada por Freire (1987, 1996, 1997), como alternativa para superação de processos educativos excludentes, como inédito-viável frente as situações limites em contextos educativos. A expressão “Inéditos viáveis”, de Paulo Freire, significa a possibilidade de superação das situações-limite; a Educação é compreendida como ação reflexiva e como prática cultural comprometida com a luta em direção ao “ser mais”, ou a “dimensão ontológica do ser humano”. (Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, 2014, p. 29).

O Grupo de Pesquisa Representações Sociais e Formação Docente vinculado ao PPEGD/UFU foi o segundo espaço formativo que contribuiu com minha profissionalização. Esse grupo, desde 2011, instigou-me a pensar, a refletir e a conceber, de diferentes formas, os fenômenos educativos. A Teoria da Representações Sociais (TRS) se transformou em uma nova lente para compreensão do papel do simbólico na orientação das condutas humanas. As pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Representações Sociais e Formação Docente se vinculavam ao desenvolvimento de processos educativos mais humanos, dessa forma buscávamos investigar as representações de professores formadores sobre a Educação para a justiça e a inclusão social.

O contato com a Educação Infantil, em 2011 e 2012, durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia impulsionou o desejo de atuar nesta etapa da Educação Básica. O encantamento e as várias possibilidades de aí para a formação integral de crianças me fizeram optar por trabalhar em escolas infantis, com crianças entre quatro e cinco anos de idade.

O processo formativo nos dois grupos de pesquisa citados e a atuação na Educação Infantil me conduziram a desenvolver um projeto de Mestrado que articulasse as teorias e práticas da Educação Popular às representações docente, para refletir sobre a Educação destinada às classes populares desde a primeira etapa da Educação Básica.

Partindo dessas opções, esta pesquisa foi realizada com o objetivo aprofundar a compreensão das Representações Sociais (R.S.) de professores(as) de primeiro e segundo períodos – Pré-escola - da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia sobre alunos(as) das classes populares.

A garantia de uma escola democrática, pública e popular para todos e todas exige mudanças de paradigmas dos sujeitos que compõem a escola e das Políticas Públicas Educacionais, ou seja,

uma mudança na organização do sistema de ensino em todas suas dimensões, sejam elas de infraestrutura, de valorização profissional, de formação dos profissionais da Educação, de valores, de crenças e de concepções. Compreendemos que a mudança mais difícil se refere à transformação do conjunto de crenças, valores e concepções que nos constituem como seres humanos socioculturais, uma vez que essa dimensão provocará as mudanças em todas as outras que constituem a Educação. É nesse viés que a Teoria das Representações Sociais, ao tomar como ponto de partida o sistema de interpretações, condutas e práticas dos sujeitos em seus respectivos ambientes de atuação, constitui-se como uma possibilidade fértil de compreensão dos fenômenos sociais a partir dos próprios atores.

Os(as) professores(as), ao longo da carreira do magistério, encontram diversos problemas relacionados à formação inicial e continuada desvinculada do cotidiano escolar, à baixa remuneração, à falta de prestígio social (SACRISTÁN, 2005), às práticas pedagógicas orientadas por determinadas representações sobre alunos(as) das classes populares, entre outros aspectos que demandam investigações sobre os significados desses problemas na concretização de direitos educacionais.

Neste texto, tratamos do conceito de Representação Social criado por Moscovici em 1961. Segundo o autor “[...] as representações significam a circulação de todos os sistemas de classificações, todas as imagens e todas as descrições, mesmo as científicas” (MOSCOVICI, 2004). A autora Jodelet (1996), uma das principais seguidoras de Moscovici, define:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação (JODELET, 1966, p. 362).

A nossa opção, neste texto, é a de tomar como foco de reflexão as representações e seus significados nos processos de escolarização de alunos das classes populares. A nosso ver, tendo em vista que os membros das classes populares são, majoritariamente, alunos das escolas públicas, as representações de professores sobre esses alunos, certamente, devem ser objeto de investigação, especialmente, quando o compromisso é com uma Educação destinada às classes populares, ancorada na perspectiva da Educação Popular. Essa opção teórico-metodológica anuncia o

compromisso de romper com a estrutura excludente e de aí para a transformação, a emancipação e a garantia da justiça social em nossa sociedade.

Empreender ações em defesa da escolarização das classes populares no Brasil de forma ética-política significa aderir à Educação Popular, que possui uma trajetória multifacetada, ligada principalmente aos movimentos sociais. Passou por diversas fases e faces; consideramos que, a partir dos anos de 1960, emergiu a discussão sobre os direitos dos(as) trabalhadores(as) à Educação universal e com qualidade; outros direitos também entram no bojo da luta da classe operária como os vinculados à área da saúde. No entanto, esse processo foi abafado em função do golpe militar de 1964, que trouxe grandes prejuízos para o desenvolvimento humano do povo brasileiro. Entre os anos 1970 e 1980 foram retomadas ações de luta e resistência em prol da redemocratização do País e, nesse período, a Educação Popular ganhou força como uma proposta que se coadunava com a luta por uma sociedade mais justa para todos(as). De acordo com Brandão (2006) podemos sintetizá-la da seguinte forma:

Três tendências sucessivas podem ser reconhecidas: 1) a Educação popular é, em si mesma, um movimento de trabalho pedagógico que se dirige ao povo como um instrumento de conscientização etc.; 2) a Educação popular realiza-se como um trabalho pedagógico de convergência entre educadores e movimentos populares, detendo estes últimos a razão da prática e, os primeiros, uma prática de serviço, sem sentido em si mesma; 3) a Educação popular é aquela que o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político — em qualquer nível ou modo em que ele seja realizado, de um grupo de mulheres a uma frente armada de luta — e constrói o seu próprio conhecimento (BRANDÃO, 2006, p. 92).

A Educação Popular é, sobretudo, uma prática social rebelde que luta pela apropriação do conhecimento pelas classes populares, envolve tomada de consciência “[...] traduz a passagem de sujeitos e classes econômicas, para sujeitos e classes políticos” (BRANDÃO, 2006, p. 92).

Cabe ressaltar que a Educação Popular está intimamente vinculada com a produção do educador Paulo Freire, nas palavras de Maciel (2011):

[...] falar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do Educador Paulo Freire (1921-1997) que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma Educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitui nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida (MACIEL, 2011, p.329).

Freire (1987) afirma que a vocação ontológica do homem é “*ser mais*”, todavia a escola ofertada às pessoas das populares, frequentemente, caminha em direção oposta. Nesse sentido, Novais (2002), ao discutir sobre Educação Popular e Educação tradicional, pondera que:

[...] a Educação tradicional elimina a possibilidade do gesto educativo ser um gesto criador e comunicador das várias histórias (...), dificultando a construção e a valorização das identidades socioculturais. Além disso, parcelas significativas das instituições de ensino público – via de acesso das camadas populares ao ensino formal – mantêm práticas pedagógicas fundadas numa concepção de conhecimento a-histórico, pronto e neutro (NOVAIS, 2002, p.17).

Nesse processo de exclusão no interior das escolas, as representações de professores sobre seus alunos e alunas interferem no processo educacional, nas formas de compreender, de sentir e, conseqüentemente, de tratar a infância em diferentes tempos históricos.

O(a) aluno e o(a) infante são construtos humanos carregados de representações e, assim como as representações presentes em nosso universo simbólico, as que o professor(a) possui sobre os(as) alunos(as) também são construídas socialmente, ao longo do tempo. Mazzotti (2010, p. 2) argumenta que as representações “[...] apresentam em sua estrutura elementos arcaicos, ligados à memória do grupo, ao lado de outros, mais vinculados às comunicações e interações cotidianas”. Nessa perspectiva, a referida autora destaca que pesquisas em Educação em parceria com os estudos em representações sociais possuem maior impacto sobre a prática educativa, uma vez que:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

As representações, como construtos sociais que guiam as nossas ações, costumam ser naturalizadas nos ambientes e instituições sociais. De acordo com Sacristán (2005, p.13), o problema é que “tudo aquilo que nos é familiar tende a ser visto como natural”. O autor enfatiza ainda que:

[...] é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana (tem sido assim em nossa própria vida), que não nos questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória. Damos como certo que em uma

etapa de suas vidas, o papel das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todos os dias (SACRISTÁN, 2005, p.13).

E, assim, frequentemente, é considerado como natural atribuir certas características a esse grupo, normatizando-o e classificando-o em padrões ditos como normais ou anormais do que é ser aluno ou aluna em nossa sociedade. A forma pela qual os(as) professores vinculados a sistemas simbólicos arraigados socialmente atribuem significados à maneira de pensarem, de compreenderem e de sentirem seus(as) alunos(as) influencia a orientação de suas crenças e ações, como docentes, consequentemente, afeta as relações estabelecidas na escola. Algumas das representações que possuímos colaboram para estigmatizar os indivíduos e classificá-los em grupos excluídos de direitos. Nesse sentido, a respeito daqueles frequentam a escola como alunos(as), Sacristán (2005) pondera:

[...] é preciso uma análise do discurso (desde as crenças do senso comum que governam nossa vida cotidiana até as que os proporcionam as disciplinas científicas sobre as crianças e os jovens), analisando os modelos que, como representações ideais, existem na sociedade e que cada um de nós tem sobre o que acreditamos que são e desejamos que sejam (SACRISTÁN, 2005, p.17).

Existem poucos estudos dedicados às Representações de Professores sobre crianças matriculadas na primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil – como apontam estudos de Mazzotti (2003, 2006, 2008), e a literatura fica ainda mais escassa quando tratamos de pesquisas sobre representações de alunos e alunas das classes populares, o que, em parte, justifica a realização deste estudo. Esta pesquisa também se justifica, uma vez que procurou entender de que maneira as representações influem nas relações e no ensino-aprendizagem, durante a primeira etapa do processo escolar formal, com vistas a fornecer elementos para repensarmos as práticas pedagógicas instituídas nas escolas públicas urbanas, no município de Uberlândia, nas quais os estudantes são majoritariamente das classes populares, conforme documentos dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação⁴.

A partir desses aspectos, destacamos as questões centrais deste estudo: Quais são as representações dos(as) professores(as) da Educação Infantil do Município de Uberlândia sobre os

⁴ Segundo levantamento recente realizado pela Assessoria Pedagógica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, 77,69% das famílias que possuem crianças matriculadas na referida modalidade de ensino e que responderam a Pesquisa sobre Renda Familiar 2014 (ANEXO I), possuem renda mensal de um a três salários mínimos e pertencem, portanto, a um grupo socioeconômico de baixo poder aquisitivo, o que configura, segundo Wanderley (2010), uma das características das classes populares.

alunos das classes populares e, por consequência, quais são os significados dessas representações no e para o processo de ensino e aprendizagem destinado para esta categoria social?

Assim, esperamos esclarecer aspectos relativos às oportunidades de escolarização das classes populares, especialmente no que diz respeito à discussão das representações de professores sobre as crianças matriculadas na pré-escola. Considera-se um contexto de expectativa quanto à efetivação do direito à Educação formal como direito humano, com vistas à produção de conhecimentos que envolvem estudos, como mencionado, sobre os saberes, as práticas educativas, representações sociais e Educação Popular.

Orientados pelos escritos de Paulo Freire (1987, 1996, 1997), de Brandão (1985), de Novais (2002) sobre a escolarização das classes populares no Brasil, de Sacristán (2005) sobre a construção social do aluno, da aluna e de Jodelet (1996), Moscovici (1961, 2007) e Mazzotti (2003, 2006, 2008) sobre a Teoria das Representações Sociais, destacamos a necessidade de um estudo nas escolas municipais de Educação Infantil de Uberlândia sobre as representações que dos(as) professores(as) relativas as crianças advindas das classes populares, amparado pelos conceitos de Educação Popular e de representações sociais.

Nesse viés, há convergência entre os autores citados sobre a Educação Popular e a teoria das representações sociais, uma vez que a referida Educação Popular pressupõe ruptura com a estrutura excludente que marginaliza determinados grupos socioculturais, o que implica o desenvolvimento de consciência crítica e análise de assuntos da vida cotidiana em processo contínuo. Assim, alinhavada a teoria das representações sociais, é possível investigar como são orientadas as condutas humanas no ensino destinado às classes populares, à medida que a referida teoria procura “[...]compreender como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Exclusão social, realidade que se faz presente no cotidiano dos sujeitos populares; valendo-se de Abric (1996), Alves-Mazzotti (2003, p. 117-118) expõe:

[...] Abric (1996) afirma que a exclusão social deve ser vista como o produto de uma combinação de vários fatores, não podendo ser explicada apenas pelas características dos excluídos. Entre esses fatores destaca o sistema social vigente, com suas regras, normas e instituições; a história e as reações do grupo no qual o sujeito está inserido, bem como as de outros grupos e de agentes sociais com os quais interage numa situação social dada. Entretanto, para Abric, a análise desse sistema de relações não é suficiente: para que a exclusão possa ser melhor

compreendida, é necessário investigar os elementos simbólicos que estão em jogo na situação. É nesse sentido que o estudo das representações sociais se torna um instrumental precioso (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 117-118).

Com base no exposto, esta investigação buscou desvelar as representações que dão suporte às práticas pedagógicas instauradas pelos docentes da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, a fim de compreender o sistema de exclusão social a que as pessoas das populares estão submetidas e aí para a sua superação.

Para responder aos objetivos desta pesquisa que são oriundos dos questionamentos anteriormente elencados, tomamos como referência a adoção de caminhos acadêmicos que colaboraram para construir nossa compreensão sobre a temática investigada. A compreensão a respeito do objeto de investigação e a caminhada realizada para produzir essa compreensão foi organizada e dividida em cinco partes.

Nesta primeira parte, situamos os leitores sobre a temática, sua gênese, apresentamos o objeto de investigação a partir da delimitação do problema e objetivos. Destacamos que, durante esse processo, foi necessário retomar caminhos e ideias o que instigaram a reflexão contribuíram para aprofundar e intenção com o objeto de estudo.

Na segunda parte, composta pelo Capítulo I, descrevemos os caminhos percorridos durante a pesquisa, procuramos explicitar os motivos da adoção da abordagem quantiquantitativa, o uso de *software* para organização das informações e a análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Compreendemos que esse detalhamento nos permite conhecer com clareza a opção metodológica adotada nesta investigação.

No Capítulo II, objetivamos refletir sobre o percurso histórico que constituiu o objeto em investigação, a fim de reunir elementos para análise dos dados. Procuramos identificar elementos históricos que possam ter originado as representações atuais dos professores(as) sobre as crianças, alunos e alunas e consequentemente a orientação de suas práticas no cotidiano escolar.

A análise dos dados foi contemplada no Capítulo III, são apresentados o perfil dos(as) participantes da pesquisa, as palavras evocadas na Associação Livre de Palavras (ALP) e o significado e sentido das vozes expressas nas entrevistas. Por meio do cruzamento dos dados, buscamos identificar e apreender as representações docentes sobre alunos das classes populares matriculados na pré-escola. Visamos a visualizar indícios não só de permanência, mas sobretudo de transformação. Esta pesquisa foi desenvolvida em articulação com o objeto e objetivos das investigações em Representações Sociais, considerando o referencial teórico adotado.

Nas Considerações Finais, quinta parte desta pesquisa, tratamos do que foi possível alcançar com este trabalho, apresentamos a tessitura final das costuras oriundas desta investigação. Por fim serão apresentadas as referências, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO I

TRAJETÓRIA METODOLOGICA DA PESQUISA

A proposta de realizar uma pesquisa que se articula à realidade, à vida cotidiana, exige-nos o esforço de explicitar as escolhas, os caminhos percorridos, os conflitos, os obstáculos e as surpresas para garantir transparência e rigorosidade metódica necessária a este tipo de investigação. Esse processo nos coloca muitas vezes diante de paradoxos que, ao mesmo tempo em que nos aflige também nos encanta; inúmeros são os desafios para alinhar um bordado onde não conhecemos o risco por inteiro, condição que demanda de nós flexibilidade, coragem e determinação para costurar os requisitos de uma investigação acadêmica à realidade dialética em que vivemos e pesquisamos. Pesquisar é como tecer os fatos sem desconsiderar os avessos, em geral percebidos como emaranhados de fios e nós, mas imprescindíveis para a compreensão do real.

Nesse movimento de tecelã fomos costurando, aparando, e retomando a tessitura para construção desta pesquisa. Ações essas indispensáveis para realizar uma investigação quantiquantitativa na área educacional. A contextualização desse processo nos permite visualizar com clareza as opções teórico-metodológicas adotadas para alcançar os objetivos propostos.

A junção das perspectivas qualitativas e quantitativas atende aos requisitos de investigações que visam a apreender o conteúdo das representações sociais. Freitas e Muniz (2008, p. 1) esclarecem:

A abordagem literária, dita qualitativa, mais associada às técnicas de análise léxica e de conteúdo, pressupõe a análise de poucas fontes ou dados, num procedimento exploratório ou de elaboração de hipóteses. A abordagem mais científica, dita quantitativa, pressupõe grande quantidade de dados num procedimento de confirmação de hipóteses. Há necessidade de se tratar do quantitativo, enriquecendo-o com informações qualitativas em grande número, de forma a ganhar força de argumento e qualidade nas conclusões e relatórios: o desafio é busca da associação entre o quantitativo e o qualitativo, onde, por exemplo, o procedimento exploratório ganha força, visto que se poderá multiplicar os dados tratados, reforçando sobremaneira (e mesmo garantindo o ‘bom caminho’) o procedimento confirmatório (FREITAS; MUNIZ 2008, p. 1).

De acordo com esses autores, o uso combinado de técnicas qualitativas e quantitativas nos oferece a possibilidade de alcançar conclusões mais precisas, uma vez que permitem maior aprofundamento no conhecimento dos dados, possibilitam focalizar o pensamento sobre o assunto,

decidir e executar (FREITAS; MUNIZ 2008, p.3). Dessa forma, a metodologia quantiqualitativa nos oferece instrumentos mais precisos para elucidar o que desejamos conhecer, tornando-se extremamente relevante quando nos propomos a melhor compreender o conteúdo e os processos de ancoragem das representações.

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico metodológico - A Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Serge Moscovici (1961) - e o caminho percorrido na construção dos instrumentos de coleta dos dados e das análises.

A abordagem da TRS é um estudo pioneiro a respeito do papel do simbólico na orientação de condutas humanas; a abertura para esse campo de investigação e estudo foi impulsionada pelo prestígio das teorias construtivistas e abordagens qualitativas que, na década de 1960, contribuíram para a abertura de formas diversas de compreensão dos fenômenos sociais, em especial a Educação (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Optamos, neste capítulo, por elucidar aspectos relativos à gênese da TRS para apreender como se formam e como funcionam as representações, a fim de discutir e de justificar sua importância nesta pesquisa. Neste capítulo também descrevemos os procedimentos, os sujeitos, campos de investigação, os instrumentos de coleta de dados e as opções de análise.

2.1 O estudo em representações sociais – Moscovici

A abordagem moscovicianiana sobre representações sociais configura-se, neste trabalho, como opção teórico-metodológica para a compreensão do pensamento dos professores a respeito de crianças das classes populares na Educação Infantil, especificamente no primeiro e segundo períodos, matriculados em escolas públicas municipais de Uberlândia. Segundo Moscovici (1961), por meio do diálogo, podemos acessar as representações e seus respectivos conteúdos e estruturas.

Durkheim introduz, em seus escritos, a ideia de representação; foi o primeiro pensador a tratar desse conceito, fazendo uma diferenciação entre representação coletiva e representação individual, pois, segundo o teórico, era necessário dar especificidade ao pensamento social. A divisão proposta entre os dois tipos de representação se justifica na visão que Durkheim tinha sobre a natureza dos fenômenos (CROSUÉ, 2004).

Crosué (2004, p.106) fazendo menção ao sociólogo, destaca que sua crença era “[...] de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais”. Desse modo, fazia-se necessário distinguir qual área do conhecimento dominaria cada

um dos fenômenos. Seguindo essa lógica, Durkheim situou a representação individual a cargo da Psicologia e a representação coletiva sob o domínio da Sociologia.

As elaborações de Durkheim foram importantes para a obra de Serge Moscovici, pois, a partir delas o psicólogo francês estabeleceu um contraponto em relação as propostas da Psicologia tradicional que versavam sobre a primazia do individual em uma abordagem positivista dos sujeitos e suas relações com o outro e com o mundo. Cabe destacar que Moscovici concebe as representações coletivas de modo diferente de Durkheim. Moscovici contesta o pensamento de Durkheim a respeito do modo estático e genérico com que sociólogo francês as concebia. Moscovici reconhecia o valor das representações coletivas para lidar com os fenômenos da vida cotidiana, mas ao contrário de Durkheim as trata modo dialético assim como é a vida contemporânea, imbricada de fluidez, movimentos, trocas, conflitos que compõem as comunicações, as relações e o desenvolvimento. Outro ponto a ser destacado é que Moscovici concebia a representação como um fenômeno enquanto Durkheim as considerava um conceito. A esse respeito Moscovici (2007) sintetizou:

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se a refere a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que uso o termo “social” em vez de “coletivo”. (MOSCOVICI, 2007, p.49)

Moscovici se preocupou em estabelecer uma inter-relação entre os sujeitos e os objetos, partindo da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o interno dos sujeitos, mas, sim, uma relação ativa entre sujeito e objeto. Nesse viés, Alves-Mazzotti (2008) esclarece:

[...] em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22-23).

Identificamos que a TRS estabelece uma relação dialética entre sujeito e objeto, muito próxima dos estudos construtivistas e contrária aos estudos positivistas da Psicologia Tradicional. A abordagem moscovicianiana compreende que as representações são estruturas dinâmicas baseadas em valores e conceitos, possuem lógica e linguagem particulares. Elas estão imersas em uma rede

de imagens, conceitos, metáforas mais ou menos interligadas; não são apenas opiniões ou imagens, mas sim teorias coletivas sobre o real (MOSCOVICI, 2007).

Moscovici em suas obras enfatizou que não desejava restringir as representações sociais em um conceito fechado. Para ele, as representações possuem uma composição poliforme que envolvem noções do campo cognitivo e do cultural. Alguns autores, segundo Sá (2002), têm proposto definições para as representações que buscam não comprometer a integridade do conceito. Nessa esteira de pensamento, Jodelet (1996), uma das principais seguidoras de Moscovici, define:

As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação (JODELET, 1996, p. 362).

As representações possuem sentido prático, ao orientarem condutas humanas, contribuem com a construção de uma realidade comum. As representações, como construtos sociais, guiam as nossas ações e por isso costumam ser naturalizadas em todos os ambientes sociais.

A partir do exposto, percebemos que é consensual a compreensão de que a produção das representações está vinculada às condições que as engendram, portanto, sua gênese e funcionalidade são o reflexo das interações sociais no cotidiano e não somente produtos do cognitivo. Nessa perspectiva Spink (1995) acrescenta:

[...] a elaboração das representações sociais, enquanto formas de conhecimento prático que orientam as ações no cotidiano, se dá em interface de duas forças monumentais. De um lado temos os conteúdos que circulam em nossa sociedade, e, de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e manter identidades coletivas. O contexto, nesse sentido, é essencialmente “intertextual”. Ou seja, é a justaposição de dois textos: o texto sócio-histórico que remete às construções sociais que alimentam nossa subjetividade; e o texto – discurso, versão funcionais constituintes de nossas relações sociais (SPINK, 1995, p. 121-122).

Ainda nessa perspectiva, cabe salientar que a representação será de um dado objeto no âmbito de um grupo e podemos questionar-nos se existem representações sociais para tudo o que existe no mundo. De acordo com Sá (2002), os estudos em representações sociais reiteram que não existe uma representação para cada objeto que pensamos, as produções das representações são plurais, podem existir várias representações sobre um mesmo objeto ou ainda determinado objeto

pode constituir uma representação para alguns grupos sociais e para outros não; a pluralidade de representações é justificada pelo autor referindo-se Vala (1993a, 363) como decorrentes da “[...] enorme pluralidade das clivagens socioeconômicas e dos quadros de referência normativo-valorativos”

Por fim, podemos afirmar que as representações designam o tipo de conhecimento que tem por função orientar e justificar os comportamentos e comunicações da vida cotidiana, e serão referências de alguém para alguma coisa, possuem caráter imaginativo e construtivo advindo de uma estrutura cultural comum o que lhes concede sua natureza social (JOVCHELOVITCH, 1995).

As representações possuem uma estrutura indissociável composta por duas faces que dão sentido e a integram ao mundo. Alvez-Mazzotti (2008) ao aprofundar suas investigações sobre TRS descreve:

Para Moscovici, a representação tem, em sua estrutura, duas faces tão pouco dissociáveis como as de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Isso significa que a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura. Os processos envolvidos na atividade representativa têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Mas têm, sobretudo, a função de duplicar um sentido por uma figura e, portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação. Moscovici introduz aí, de passagem, os dois processos que dão origem às representações: a objetivação e a ancoragem (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 23-24).

A objetivação e ancoragem são processos que nos permitem compreender como o social interfere no sistema cognitivo e vice-versa; são importantes para a compreensão do processo gerador da representação. A objetivação pode ser definida como reflexo do real; é a busca por dar concretude às ideias ou esquemas, ou seja, é o mecanismo pelo qual tentamos criar a realidade, tornando-a concreta, “[...] é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p.72).

A ancoragem nas palavras de Moscovici (2007, p. 61) é “[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Dessa forma, a ancoragem é um processo de tornar o não-familiar em familiar, criando uma rede de significados em torno do objeto (MAZZOTTI, 2008).

A atividade representativa constitui um processo psíquico que tem por finalidade tornar algo não familiar em familiar (MOSCOVICI, 2007), permite trazer para nosso universo interior um objeto distante que em uma negociação com outros objetos que já são considerados familiares

se insere tomando propriedades de outros e também incluindo as suas (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Esses processos se referem ao sistema cognitivo, mas Moscovici também preocupou com essa organização no contexto social realizando procedimentos para identificar as dimensões que compõem as representações, conforme destaca Alves-Mazzotti (2008):

Observa inicialmente que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião. Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto, e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas três dimensões da representação social fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 24-25)

Esclarecidos os fenômenos cognitivos e sociais que compõem as representações, Moscovici (1961) procura identificar de que forma elas inserem, circulam e organizam as relações simbólicas entre os atores. Conclui que essa inserção é induzida por três sistemas de comunicação, a saber: a difusão, a propagação e a propaganda. A difusão corresponde à opinião, a propagação à atitude e a propaganda, ao estereótipo. Cada sistema produzirá representações sociais específicas condicionadas a dinâmica das intenções entre os sujeitos e objetos situados na trama social, podemos caracterizar os três sistemas conforme apresentam Silva (2016):

[...] a difusão é um processo no decurso do qual a transmissão das informações é feita do “inventor”, do cientista (minoría) para uma maioria. (...). Seu objetivo é criar um saber comum, dando margem para o surgimento de opiniões diversas; a propagação tem como característica a produção organizada da informação, feita pelos membros do grupo, no sentido de propagar uma crença, buscando acomodar o novo saber a princípios já estabelecidos, provocando atitudes precisas; e a propaganda é uma forma de comunicação que se insere em relações conflituosas, onde cada partido ou instituição busca impor a sua ideia através de estratégias de persuasão. Manipulando o saber, ela forma estereótipos com vistas a estabelecer a identidade do grupo. (SILVA, 2016, p. 2)

As análises sobre as estruturas denotam uma preocupação em compreender os mecanismos cognitivos e sociais que produzem as representações, a fim de construir um modelo capaz de explicar suas finalidades e implicações na vida cotidiana. Ao surgir no cenário europeu como uma grande teoria, conforme aponta Sá (2002), influenciado pelos escritos de Doise (1990), a TRS abriu espaço para ser complementada por outras teorias. Entre as teorias complementares existentes,

destacamos as abordagens propostas de Abric (1984, 1989, 1994) e Flament (1987, 1989, 1994) que desenvolveram uma análise com foco nas estruturas cognitivas para identificação da estrutura das representações. Moscovici (2007) assim apresenta as ideias dos pesquisadores:

[...] a representação social é composta de elementos cognitivos, ou esquemas estáveis, ao redor dos quais estão ordenados outros elementos cognitivos, ou esquemas periféricos. A hipótese é que os elementos estáveis exercem uma pré-eminência sobre o sentido dos elementos periféricos e que os primeiros possuem uma resistência mais forte às pressões da comunicação e da mudança do que os últimos. Somos tentados a dizer que os primeiros expressam a permanência e uniformidade do social, enquanto os últimos expressam sua variabilidade e diversidade. (MOSCOVICI, 2007, p. 219)

Essa citação de Moscovici anuncia dois conceitos-chave para a compreensão da Teoria do Núcleo Central elaborada por Abric: o Núcleo Central e o Sistema Periférico. Abric (1994) elabora descrições mais detalhadas sobre as estruturas hipotéticas e seus funcionamentos compatíveis com a abordagem moscovicianiana, denominada Teoria do Núcleo Central, que nas considerações de Sá (2002, p.52) “[...] é uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais”.

A Teoria do Núcleo Central foi pela primeira vez em 1976 por Abric, a partir de pesquisas experimentais realizadas por Flament e W. Doise (ABRIC, 1994), que problematizavam a organização interna das representações sociais a partir de uma situação de jogo. Provocado pelos experimentos, Abric desenvolveu pesquisas complementares, que confirmaram sua hipótese: o comportamento dos sujeitos é determinado pela representação das situações vividas e não somente por condições objetivas. Em seguida, buscou compreender a organização dessas representações e a função delas nas ações tomadas pelos sujeitos, decorrente dessas problematizações surge a Teoria do Núcleo Central (CROSUÉ, 2004).

Segundo Sá (2002), Abric afirma que a representação está organizada em torno de um núcleo central que determina sua organização e significação e de um sistema periférico que é mais flexível, suporta a heterogeneidade e contradições. Fundamentada na Teoria do Núcleo Central, Alves-Mazzotti (2006) afirma:

[...] a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas: o núcleo central e o sistema periférico. O primeiro, constituído por um número bastante reduzido de elementos, é responsável pelo significado e pela organização interna da representação e, também, por sua estabilidade, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a permanência da representação. Constitui a base comum e consensual da representação aquela que

resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Já o sistema periférico, constituído pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 350-351).

O Núcleo Central tem a função de gerar a significação e organização da representação e o sistema periférico além de proteger o sistema central tem a função de adaptação à realidade e diferenciação do conteúdo da representação, de acordo Sá (2002, p.77) isso justifica as aparentes contradições encontradas nos estudos dos fenômenos de representação social. A Teoria do Núcleo Central constitui-se como ramificação da TRS, nos auxilia na compreensão da organização dos significados que os sujeitos atribuem a determinados objetos, mediante aplicação de métodos de levantamento de possíveis elementos do núcleo central, e métodos de identificação do conteúdo das representações e de seus núcleos como a Associação Livre de Palavras, Questionários e Entrevistas podemos apreender as representações e ampliar as possibilidades leitura e interpretação da realidade educacional.

2.2 Locus e participantes da pesquisa

Considerando a abordagem quantiquantitativa e os objetivos articulados ao referencial teórico-metodológico que versa sobre as TRS, esta pesquisa foi realizada com os(as) professores(as) que lecionam em Escolas Municipais de Educação Infantil no Município de Uberlândia situadas na zona urbana e que atendem a crianças das classes populares. Para compor o universo de sujeitos participantes da pesquisa e locus, foram realizados recortes considerando critérios relacionados à faixa de atendimento, à localização setorial das escolas e às características dos(as) estudantes atendidos nas instituições.

Optamos por eleger a faixa de atendimento com estudantes matriculados no primeiro e segundo períodos da Educação Infantil. A escolha de docentes que trabalham especificamente na pré-escola⁵ (primeiro e segundo períodos) para participarem desta investigação considerou a abrangência de atendimento, pois é na Pré-escola que se encontra a maior quantidade de alunos

⁵ A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. O atendimento na creche é realizado para crianças de 0 a 3 anos de idade. Já na pré-escola são atendidas crianças de 4 a 5 anos, distribuídas no primeiro e segundo período respectivamente.

matriculados na Educação Infantil em todo o País e é também a etapa a ser universalizada até o final de 2016 em todo Brasil conforme prevê o Plano Nacional de Educação 2014-2024⁶.

A obrigatoriedade de ingresso na pré-escola estabelece que crianças estarão expostas ainda mais cedo às representações dos docentes sobre a categoria aluno(a) e infante, o que, por sua vez, repercutirá no ensino destinado a essas crianças. Instigado por esse panorama, o estudo realizado procurou compreender quais são, como funcionam as Representações Sociais dos(as) professores(as) que atuam nessa modalidade de ensino em escolas públicas do município de Uberlândia. Por isso foram escolhidas escolas que atendessem ao maior quantitativo de alunos das classes populares, tomando como fonte de dados os resultados dos levantamentos contidos em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia intitulado “Pesquisa sobre Renda Familiar 2014” (Anexo I), que apresenta indicativos nos quais se concentram as crianças atendidas pelo município e que pertencem a famílias com menor renda mensal.

O município possui 64 unidades de Educação Infantil e, em média, 11.344 alunos matriculados na faixa etária de quatro a cinco anos distribuídas nos cinco polos setoriais, mediante a escolha de uma escola por Polo busca-se descentralizar a captação dos dados a fim de construir uma amostra representativa heterogênea, conforme descrito na Tabela 1:

TABELA 1 Escolas participantes da pesquisa.

Código/Escola	Polo
01	Sul
02	Centro
03	Norte
04	Oeste
05	Leste

Fonte: A pesquisadora

⁶ O Plano Nacional de Educação, decênio 2014– 2024, publicado pelo Ministério da Educação define compromissos assumidos para melhoria da Educação em todo Brasil, consolida 20 metas para garantia do acesso, permanência e conclusão dos estudos das crianças jovens e adultos. A primeira meta refere-se à Educação Infantil: “Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (MEC, 2014, p. 9). O Plano Municipal de Educação (PME) está em conformidade com o PNE.

Cinco unidades de Educação Infantil participaram da pesquisa, considerando uma para cada polo setorial da cidade. As escolas eleitas foram aquelas que atenderam aos critérios de maior quantidade de alunos pertencentes às famílias de baixa renda⁷.

As instituições foram convidadas a participar em setembro de 2015, conforme os critérios de seleção. As cinco escolas e a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia concederam a anuência para a realização da pesquisa por escrito, conforme exigência do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia. De posse das autorizações, esta pesquisa foi submetida e aprovada no referido Comitê em março de 2016⁸. Após a aprovação, as escolas foram contatadas novamente para coleta dos dados.

Os dados foram coletados entre a última semana de março até a primeira semana de junho de 2016, de acordo com a disponibilidade das unidades escolares, procurando não criar transtornos no funcionamento das mesmas. Para tanto, a aplicação do questionário e a realização das entrevistas foram agendadas no horário em que os(as) professores estavam de módulo II, com os(as) especialistas em Educação (Supervisoras e Orientadoras), pois as instituições argumentaram dificuldades em retirar os docentes das salas de aula em outros momentos⁹. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu em horário restritos e conforme a livre adesão dos(as) professores(as).

O convite de participação para os sujeitos que atendiam aos critérios da amostra foi realizado pessoalmente mediante as visitas *in loco* nas cinco instituições que autorizaram a realização do estudo. Realizamos procedimentos de esclarecimentos e de escuta dos sujeitos para elucidar dúvidas relativas a suas participações nesta investigação.

⁷ Recorte utilizado como um dos aspectos daqueles que compõem o grupo da classe popular, conforme aponta Wanderley (2010).

⁸ O Comitê de Ética emitiu parecer consubstanciado número 1.452.012 em 15 de março de 2016 aprovando a realização da pesquisa. O número do Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAEE) desta pesquisa é 49669215.0.0000.5152.

⁹ Atualmente na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia a formação está organizada momentos denominados “módulos I e II. O módulo I é designado para formação continuada, pode ser cumprido fora da escola, equivale a 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho que atualmente corresponde a 20 horas semanais. Já o módulo II deve ser cumprido dentro das próprias unidades escolares. É considerado Módulo II o momento realizado com os(as) especialistas em Educação (Supervisoras e Orientadoras) segundo a Instrução Normativa nº 001/2014 publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia. O Módulo II equivale a 133 minutos e 20 segundos ocupa a 1/3 (um terço) da jornada de trabalho e é destinado para planejamento, estudo, pesquisa, formação permanente e demais atividades ligadas à função docente. Os dois tipos de módulo são remunerados e inclusos na carga horária de trabalho semanal.

Os dados do Quadro Informativo de Turmas e Alunos (QITA 2015)¹⁰ fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, gerado especificamente pela Assessoria de Estatística e Censo Escolar, indicavam 370 turmas de primeiro e segundo período em escolas de Educação Infantil, no entanto cabe destacar que a quantidade de turmas não representa o número exato de docentes na referida modalidade, mas constitui a estimativa mais próxima da realidade obtida por meios dos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia¹¹. O corpo docente que atua nas escolas municipais de Educação Infantil com faixa etária supracitada representava, no ano de 2015, um total de 370 docentes regentes. Desse total de professores elegemos 20% da população para realizar a pesquisa, o que corresponde a uma amostra de 74 docentes. Todavia, a coleta de dados foi realizada no ano de 2016, em função de a aprovação Comitê de Ética ter ocorrido somente em abril do mesmo ano¹². A alteração no ano da coleta impactou a composição da amostra.

Nas visitas *in loco* para a coleta dos dados, verificamos que é recorrente a quantidade de professores que trabalham nas escolas em turnos diferentes, mas com a mesma etapa de ensino, ou seja, existem profissionais que atuam em mais de uma turma e não podem ser contabilizados como dois sujeitos. Além disso, o fator adesão livre também influenciou na quantidade total de sujeitos participantes, a não participação perfaz o total de cinco sujeitos e esse número corresponde ao somatório de não adesão das cinco escolas participantes.

Nas visitas às unidades escolares todos(as) professores que lecionam na Pré-escola foram abordados. As visitas periódicas aconteceram durante dois meses e meio, a fim de alcançar um quantitativo de sujeitos o mais próximo possível da amostra projetada. O tamanho da amostra real correspondeu a 15,67%; a diferença entre a amostra projetada e a real foi de 4,33%. Ao final do

¹⁰ O QITA apresenta a quantidade de alunos(as) matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia durante todo o ano. É gerado uma planilha interna para controle da Secretaria Municipal de Educação possibilitando acompanhar a movimentação de alunos(as) durante todo ano escolar, ao contrário dos dados obtidos do Censo Escolar – Educacenso – divulgados pelo Inep que têm como referência a situação do município até o mês de maio de cada ano letivo. Portanto, o QITA fornece informações mais atuais em relação a quantidade de alunos matriculados nas escolas municipais de Uberlândia, pois pode ser gerado durante todo ano escolar.

¹¹ Em Uberlândia, existem turmas de primeiro e de segundo períodos atendidas em Escolas de Ensino Fundamental. Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com aquelas situadas exclusivamente em unidades destinadas a atender somente a Educação Infantil. O recorte foi realizado a fim de conseguir tratar de forma específica o tipo de instituição destinada somente à primeira infância – crianças com até cinco anos de idade – tendo em vista suas peculiaridades. Além disso, consideramos compor uma amostra que fosse possível de ser alcançada em relação ao tempo estabelecido para uma pesquisa de mestrado.

¹² O quantitativo de turmas no ano de 2016 sofreu variação em relação a 2015, mas, para a composição da amostra, consideramos o quantitativo de sujeitos descritos no projeto aprovado pelo Comitê de Ética que foi submetido no ano anterior.

período de coleta totalizamos a adesão 58 sujeitos participantes, que compõem uma amostra estratificada não proporcional em relação ao estrato do universo (GIL, 2008), conforme disposto na tabela 02:

TABELA 2 Quantidade de participantes por escola

Escola	Polo	Quantidade de participantes
01	Sul	13
01	Centro	11
03	Norte	2
04	Oeste	17
05	Leste	15
Total		58

Fonte: A pesquisadora, 2016

Aos 58 participantes foram aplicados dois instrumentos: questionário e entrevista.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para identificar e ter acesso ao conteúdo, à estrutura e ao funcionamento das representações sociais, precisamos lidar com as interações sociais, buscando-as no diálogo. Por meio da linguagem os sujeitos expressam suas ideias, noções, valores, crenças e justificam seus comportamentos, relacionando o sistema social e o cognitivo. Orientada pela TRS, esta pesquisa buscou, pelos instrumentos de coleta de dados, compor informações referentes ao perfil docente e à prática educativa dos profissionais que atuam na modalidade de ensino eleita para realização deste estudo, com vistas a contextualizar o universo social a que esses sujeitos pertencem. Optamos desse modo, por trabalhar com dois instrumentos de coleta de dados: questionário (Anexo II e II) Entrevista Semiestruturada (Anexo III).

O questionário, como anunciado, está organizado em duas partes; a primeira refere-se aos dados censitários (levantamento de informações pessoais, de formação e profissionais) e a segunda constitui-se de questões introdutórias de associação livre, relativas às representações sobre alunos das classes populares.

A Associação Livre, conforme Alves-Mazzotti (2006, p. 351), contribui com a investigação do conteúdo e estrutura da representação, dado seu caráter projetivo e espontâneo. Consiste em

“[...] a partir de uma ou mais palavras indutoras, pedir ao sujeito que as associe às primeiras palavras ou expressões que lhe venham à cabeça” (ALVES-MAZZOTTI 2006, p. 351).

Trata-se de ascender, por meio da linguagem, elementos do campo semântico relacionados com o objeto em investigação. Dito de outra forma, a associação livre “[...] permite atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas” (ABRIC, 1994, p. 66).

Abric (1994) considera a associação ou evocação livre como uma técnica maior, que pode ser complementada por outras, com vistas a detectar a estrutura da representação, o núcleo central e o sistema periférico, por meio da ordem média das evocações vinculada a ordem de evocação das palavras pelos sujeitos participantes. A ALP caracteriza-se por ser um método profícuo no levantamento da estrutura da representação, em especial dos componentes do núcleo central, mediante o uso de estímulos indutores de acordo com o objeto em investigação.

Sete expressões indutoras foram utilizadas a saber: 1) Criança é ..., 2) Infância é ..., 3) Aluno é ..., 4) Aluna é ..., 5) Alunos(as) das classes populares, 6) Ensinar alunos(as) das classes populares, 7) Aprendizagem de alunos(as) das classes populares. Essas expressões foram construídas com o objetivo de identificar as representações dos professores a respeito das categorias aluno, infância, alunos das classes populares, ensino e aprendizagem destinado a classes populares e, ainda, verificar em que medida se aproximam ou se distanciam as representações sobre e infância e aluno(a); se a representação sobre alunos(as) das classes populares se cruzam com as demais representações sobre infância e aluno(a) e, por fim, apreender, por intermédio das duas últimas expressões indutoras, quais são as representações docentes a respeito do ensino e da aprendizagem para compor elementos que auxiliem na compreender da prática docente destinada às camadas populares.

A Associação Livre foi aplicada antes das entrevistas, para evitar possíveis contaminações entre as diferentes fases da coleta de dados, uma vez que a ALP busca acessar elementos que estejam nas entrelinhas, que podem ser sufocados nos discursos elaborados e socialmente aceitos; portanto, os conteúdos emergentes não passam pelos filtros de censura. A ALP configura-se com uma técnica de tipo projetiva, que busca revelar aquilo que, em um discurso, podemos esconder.

O outro instrumento de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada após a aplicação do questionário censitário e da ALP, envolvendo três temas:

- a) História de vida: motivos de escolha da docência, opção por trabalhar em escola pública do município e satisfação em relação à carreira do magistério;
- b) Formação acadêmica: instituição em que cursou a Graduação, participação em formação permanente, disciplinas cursadas referentes ao tema investigado;
- c) Representações sobre Educação Infantil e alunos(as) das classes populares: função da escola, expectativas em relação aos(as) alunos(as), organização do processo de ensino e de aprendizagem, orientação pedagógica, identificação do perfil dos(as) alunos(as).

Os temas foram eleitos considerando-se o referencial teórico adotado para análise das categorias que compõem o objeto em investigação.

Os questionários e entrevistas são técnicas de coleta de dados muito utilizados em pesquisas na área educacional. A entrevista é bastante utilizada no âmbito das ciências sociais, é atribuído a esta técnica valor semelhante ao tubo de ensaio na Química, dada a sua importância em investigações que tratam de problemas humanos (GIL 2008). Szymanski (2011) a respeito da entrevista pondera:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. (SZYMANSKI, 2011, p.12)

A entrevista permite a obtenção de dados com profundidade sobre diversos aspectos da realidade social, sendo possível analisá-los tanto do ponto de vista qualitativo quanto do quantitativo. Consideramos, assim como Minayo (2009), que a entrevista seja uma técnica privilegiada de comunicação, em suas várias formas de organização. Optamos, nesta pesquisa, pela forma semiestruturada, na qual são formuladas perguntas básicas sobre o tema em investigação. A respeito das características desse tipo de entrevista, Minayo (2009) argumenta que elas estão estruturadas focalizando um assunto para tanto combinam “[...] perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO 2009, p. 64).

A opção pelos instrumentos de coleta de dados buscou privilegiar aqueles que, em correspondência com os propósitos desta pesquisa, fornecessem o material necessário para

responder aos objetivos, nesse sentido, a entrevista semiestruturada configurou-se como uma técnica profícua para o acesso aos sentidos e significados que os sujeitos atribuem ao objeto em investigação, as representações sobre os(as) alunos(as) das classes populares matriculados na pré-escola em escolas municipais de Uberlândia.

2.4 Opção de análise dos dados

De acordo com Campos (2010), no percurso metodológico, a pesquisa “de-senha-se”. Nesse sentido, os dados obtidos por meio dos instrumentos foram organizados mediante a utilização de recursos estatísticas, considerando variáveis quantitativas e qualitativas, conforme a natureza de cada material. Os procedimentos para a análise dos dados foram definidos *a priori* durante a construção do desenho da pesquisa e ajustados no decorrer da investigação.

Em contato com o material coletado, foi realizada uma leitura geral, com vistas a identificar erros de preenchimento dos questionários censitários, as palavras evocadas pelos sujeitos na Associação Livre de Palavras e o conteúdo das entrevistas. Essa primeira leitura objetivou conhecer os dados reunidos para facilitar a organização e posterior análise.

Com base na leitura inicial, os dados foram organizados em pastas por tipo de material, escolas e sujeitos. Para facilitar a organização, foram atribuídos códigos para a identificação das escolas e dos participantes. Essa organização buscou facilitar o acesso e o manuseio dos dados aos dados, além de oportunizar lidar com diferentes variáveis de modo seguro em relação a preservação da identidade dos(as) participantes.

Após a codificação, o material foi classificado, as informações censitárias foram digitadas em planilhas do Microsoft Excel 2016® e devidamente tratadas¹³. Esse procedimento permitiu gerar dados estáticos que serão apresentados e analisados no próximo capítulo.

Os dados oriundos da ALP foram submetidos no Programa “*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*”, denominado Iramuteq¹⁴. Oliveira (2016) o define da seguinte forma:

O Iramuteq é um *software* de análise textual baseado em estatísticas (Utilizando o *software* estatístico R) que revelem ligações e outras características textuais, o posicionamento e a estruturação de palavras no texto, de forma que sejam

¹³ Os dados foram digitados em planilhas do Microsoft Excel 2016®, normalizados segundo campo semântico das palavras e corrigidos ortograficamente.

¹⁴ O download do Iramuteq pode realizado acessando o domínio: www.iramuteq.org

retornados indicadores e visualizações intuitivas sobre a estrutura e ambientes do texto proposto para análise. (OLIVEIRA, 2016, p. 1)

O Iramuteq facilita o processamento de dados, apresentando como resultado final representações gráficas em diversas variáveis em torno de um mesmo objeto. Sobre o Iramuteq, destacamos a ponderação de Justo e Camargo (2014):

Recentemente foi desenvolvido um novo *software* para realização de análises textuais tão ou mais sofisticadas que o *software* Alceste. (...) Trata-se de um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido pelo Prof. Dr. Pierre Rattinaud, do Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (Laboratório de Estudos e Pesquisas Aplicadas em Ciências Sociais), da Universidade de Toulouse III, que utiliza o mesmo modelo algorítmico do ALCESTE (Reinert, 1990) para realizar as análises estatísticas de textos. A partir de 2013 este *software* teve adaptação à língua portuguesa e começou a ser usado em também no Brasil. (JUSTO; CAMARGO, 2014, p. 9)

Esse *software* apresenta uma ampla gama de possibilidades de análise de dados textuais, desde o simples cálculo de frequência de palavras, até as mais complexas como a análise de similitude. Apresenta, em sua versão na Língua Portuguesa, rigor estatístico com processamentos suficientemente precisos que dão suporte para o(a) pesquisador(a) proceder à análise dos dados; é uma ferramenta de auxílio, mas não constitui uma técnica de análise nem um método próprio de pesquisa.

Tendo em vista o uso do *software* Iramuteq, nesta pesquisa, como instrumento facilitador na exploração e organização dos dados, assumimos o compromisso de proceder à aplicação da técnica de análise de conteúdo elaborada por Bardin (2009) para analisar as falas obtidas por meio da ALP e da entrevista semiestruturada. As entrevistas foram gravadas e transcritas conforme autorização dos sujeitos mediante assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo IV). Posteriormente, foram codificadas e organizadas em pastas assim como o restante dos dados coletados. Além disso, foram organizadas em categorias correspondentes ao objeto em investigação. Essa categorização seguiu os procedimentos elencados na análise de conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação (BARDIN 2009).

Os procedimentos foram utilizados na organização do material e na fase de análise os dados foram triangulados com os “grafos” gerados pelo Iramuteq. De acordo com Bardin (2009) podemos a conceber a análise de conteúdo da seguinte forma:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 2009, p. 38).

A análise de conteúdo tem importante papel como recurso de análise na pesquisa qualitativa nas ciências sociais aplicadas. Devemos cuidar para desenvolver um olhar sensível às expressões do sujeito, com ênfase à qualidade do conteúdo emitido pelos participantes. Godoy (1995, p. 23) afirma que a Análise de Conteúdo, “[...] busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração”, ou seja, a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.

A referida modalidade de tratamento de dados reconhece o poder da “fala” humana na pesquisa em Educação, sustentada em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, como construção real da sociedade e expressão da existência humana em diferentes contextos históricos, por isso consideramos relevante sua aplicação nesta pesquisa.

CAPÍTULO II

A ESCOLARIZAÇÃO DAS CLASSES POPULARES

A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.
A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direção do meu olhar é o seu dedo apontado.
Alberto Caeiro

Para apreender as representações sociais sobre alunos(as) das classes populares, buscamos cercá-lo da origem e desenvolvimento dos conceitos sócio-históricos que o compõem, uma vez que as representações se ligam a elementos arcaicos, frutos das interações sociais que se podem modificar conforme o espaço e tempo em que estão imersas. Desse modo, com o intuito de circundar o objeto em investigação, tratamos dos aspectos culturais e sociais que contribuíram para a construção das representações dos(as) professores(as) sobre os(as) alunos(as) das classes populares.

A contextualização histórica nos permite construir um referencial teórico conciso para esclarecer aspectos relativos à escolarização das classes populares, que podem ser influenciadas pelas representações docentes sobre categorias que, em nossos ambientes de convivência, são naturalizadas como se sua gênese fosse uma geração espontânea do universo e não uma construção social sobre sujeitos e objetos.

Nessa direção apresentamos, neste capítulo, um breve histórico das dimensões que atravessam o objeto em investigação a fim de unir elementos que auxiliem na compreensão e identificação das representações que prosperaram ao longo do tempo a saber: a) crianças e infâncias, b) alunos das classes populares e por fim discutimos a c) prática docente.

1.1 A criança, a construção das infâncias e os sujeitos das classes populares no contexto escolar: quem são esses alunos(as)

És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
 Tempo tempo tempo tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo tempo tempo tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo tempo tempo tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo tempo tempo tempo
 Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
 Tempo tempo tempo tempo
 És um dos deuses mais lindos
 Tempo tempo tempo tempo
 (VELOSO, C. 1979)

O tempo marca nossas vidas, demarca nossa existência ora com prazer, ora com dor, mas é por meio do tempo vivido que podemos marcar a História da humanidade. Essas marcas do tempo, quando costuradas, permitem-nos compreender aspectos vitais sobre nossa existência, sobre nossas relações com o outro e com mundo, ou seja, permitem-nos ler e escrever a história. Nesta pesquisa, o tempo, compositor dos destinos, auxilia-nos a aprofundar no entendimento de categorias que compõem o objeto em investigação. Em contato com outros tempos, percebemos o sabor e dissabor de pertencer a determinados grupos sociais.

A infância e o aluno são construções humanas que se entrecruzam ao longo do tempo, são categorias que possuem um enraizamento social muito próximo conforme apresenta Sacristán (2005):

A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. (SACRISTÁN, 2005, p. 14)

Os termos criança e infância não são categorias universais e únicas, ambos são conceitos socialmente construídos por meio das condições materiais e simbólicas do contexto em que estão inseridas. A visão entrelaçada de infância e aluno apresentada por Sacristán (2005) retrata a

concepção sobre essas categorias na sociedade moderna, mas nem sempre a infância e o aluno foram considerados dessa forma.

Segundo a etimologia - parte da gramática que estuda as origens e evolução das palavras por meio dos elementos que as constituem - a palavra infância vem do Latim *infantia*, formada por *in*, negativo, mais *fari*, “falar”, o vocábulo infância refere-se, portanto, a aquilo que falta, a incapacidade de falar. A palavra “aluno” é também de origem latina, formado pelo prefixo “a” que corresponde a “ausente ou sem” e *luno*, que deriva da palavra *lumini*, significa “luz”. Portanto, a palavra aluno, segundo a etimologia, significa sem luz. Aluno e infância se constituem, segundo a gramática, como categorias marcadas pela falta, pela incompletude, pela incapacidade e pela imperfeição, marcas que revelam a condição subalterna das duas categorias desde a própria definição dos vocábulos. As conceituações das palavras infância e aluno se relacionam com o momento de seus nascimentos na sociedade e também com outros conceitos, como, por exemplo, família e escola.

Para Sacristán (2005, p. 26), a história das crianças, na verdade, constitui-se de representações que os adultos construíram sobre elas; já a história do conceito aluno pode ser verificada em experiências mais concretas e recentes. Assim como o autor, também concebemos que a história da infância carrega a marcas da dominação do adulto em detrimento dos sujeitos infantis. Cientes dessa ressalva, procuramos reunir aspectos teóricos que nos dessem condições de compreender a infância ao longo da História da humanidade.

Ariès, em sua obra “História Social da Criança e da Família” (1981), procurou compor um quadro das transformações da infância e da família. O autor assinala que, até o século XII, havia uma certa ausência do sentimento de infância: na iconografia medieval, ela não era representada e, quando aparecia em alguma obra, suas formas eram deformadas, aproximadas ao que podemos designar como “adultos em miniatura”, nas palavras de Ariès (1981):

No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens em tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas. (ARIÈS, 1981, p. 51)

Entre os séculos XIII e XVI, a criança era considerada um “estorvo”, possuía pouca importância dentro da organização familiar, mas começava a ganhar visibilidade nos registros iconográficos, revelando um avanço em relação à representação da criança, mas, na maioria das

vezes, ainda aparecia como um adulto em miniatura. Tal representação pode ser resgatada em Ariès (1981):

No Evangeliário da Sainte-Chapelle do século XIII, no momento da multiplicação dos pães, Cristo e um apóstolo ladeiam um pequeno homenzinho que bate em sua cintura: sem dúvida, a criança que trazia os peixes (ARIÈS, 1981, p. 51).

A infância é negada da Idade Média e até o início da Idade Moderna. A escola nessa conjuntura não era destinada a Educação das crianças, mas sim à instrução dos jovens ou velhos clérigos e sem qualquer tipo de repartição na composição das classes, Ariès (1981, p.187) não se pensava nem se tinha consciência das peculiaridades das crianças e, portanto, não havia também um pensamento pedagógico formulado a respeito dos modos de aprender e ensinar à infância. A instrução tinha caráter técnico e as crianças que a frequentavam em meados do século XVI eram tratadas da mesma forma que os adultos. Tais postulações não negam a existência biológica da criança, na verdade afirmam que a forma como a conhecemos hoje não existia, a criança não tinha espaço social específico e eram rapidamente inseridas no mundo dos adultos, ou seja, não havia uma transição para fase adulta (ARIÈS, 1981).

Ainda na Idade Média apesar do lugar subalterno destinado a infância identificamos uma preocupação com as idades da vida que culminarão na nova representação da infância na modernidade, período considerado como “Reinado da Infância”. As idades da vida eram divididas em sete etapas conforme destaca Ariès (1981, p. 36) “as idades correspondem aos planetas, em número 7”, a primeira é a infância que vai até os sete anos, a segunda idade dura até os quatorze anos, a terceira denominada adolescência permanece até os vinte e oito anos podendo estender-se até os trinta ou trinta e cinco anos, a próxima idade é a juventude que dura até os quarenta e cinco ou cinquenta anos, a quinta idade é a senectude que está entre a juventude e a velhice, a sexta idade corresponde à velhice e a última idade é denominada como *senies* em Latim, configura-se como última etapa da velhice.

Outras divisões foram postuladas no período medieval, destacamos que a infância nas idades da vida era identificada como a etapa em que as crianças brincavam com objetos como cavalos de pau ou bonecas, em seguida identificamos a idade da escola na qual os meninos aprendem a ler e as meninas aprendem a fiar (ARIÈS, 1981, p. 39). Observamos a partir dos registros históricos que a Educação formal era domínio de um gênero, mais adiante confirmaremos que a escola foi frequentada por um longo período somente por crianças do gênero masculino. Apesar da

escola sofrer algumas modificações no século XVI quando começa a receber mais alunos ainda está restrita para alguns grupos.

Durante o período medieval as condições de vida cooperavam para a alta taxa de mortalidade infantil, a situação do saneamento básico aliada a fome constituam as maiores mazelas do povo que rapidamente se conformavam com as perdas humanas constantes, a morte de crianças era um fato corriqueiro na sociedade medieval. Porém, com o passar o tempo começa a aflorar preocupação com as gerações futuras, com a perpetuação da raça humana e com o desenvolvimento científico, essa consciência desdobrou-se nos cuidados com as crianças tanto do ponto de vista da saúde como da Educação.

Entre os séculos XIII ao XVII o sentimento em relação a infância foi se constituindo, mas foi somente no século XVIII que a criança ganhou lugar central no seio da família, denominada nuclear. O século XVII é considerado um período importante na composição da concepção de infância, segundo Ariès (1981):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981 p. 65)

O século XVII marca a transição acerca da representação sobre a criança; de fato a criança sempre existiu, mas a infância não, ela foi construída. O século XVII se caracteriza também pela forte presença das elaborações de Santo Agostinho, que constrói uma imagem dramática da infância: o filósofo atribui à criança características animais, carregada de pecado, de uma força do mal e imperfeição que deveria ser redimido pelo batismo e pela Educação. Foi um período de intenso desenvolvimento científico que abriu espaço para novas formas de enxergar a infância, provocou modificações nas instituições educativas, ampliando o atendimento e a considerando “uma instituição essencial da sociedade”, formatada para atender crianças, colégios com um corpo docente separado e uma disciplina rigorosa que formaria todas as gerações (ARIÈS, 1981, p. 171).

A criança passou a ser atendida em escolas, dessa forma foi inserida em outra categoria social, a categoria dos(as) alunos(as):

A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam: uma revolução profunda e lenta, mal percebida tanto pelos contemporâneos como pelos historiadores, e difícil de reconhecer. E, no entanto, o fato essencial é bastante evidente: a extensão da frequência escolar. (...). A escola deixou de ser reservada aos clérigos, para se tornar o instrumento normal

da iniciação social, da passagem do estado de infância ao do adulto (ARIÈS, 1981, p. 231).

A criança – filho-aluno – desperta sentimentos contraditórios por parte dos adultos, ora a infância vista como carregada de inocência e graça, sentimento este vindo principalmente da família, ora a criança é vista como uma criatura frágil que precisa ser disciplinada. Esses dois sentimentos em relação à infância adentraram toda a sociedade e culminaram no sentimento moderno em relação a infância.

O desenvolvimento impulsionou a organização das instituições sociais, impulsionou a construção de espaços destinados ao atendimento formal de crianças. Na modernidade, em função da industrialização, em especial citamos a Revolução Industrial, a urbanização foi intensificada, as escolas passaram a atender crianças abandonados e filhos de trabalhadores fabris e visava reduzir a quantidade de crianças nas ruas, para garantir o desenvolvimento, com isso reduziu-se também a mortalidade infantil. A Educação transformou-se no final da Idade Moderna como vetor do desenvolvimento, e a criança passou a ser seu objeto principal, mas nem todas tinham acesso à Educação como preparação para a vida adulta preconizada entre os séculos XVII e XVIII. De acordo com Lima e Azevedo (2013) a Educação das classes populares mais baixas era vista como forma de piedade.

Cabe evidenciarmos que, assim como afirmamos que as categorias infância e aluno estão entrelaçadas, outros atores sociais merecem destaque por seu caminhar histórico, a saber: as crianças e as mulheres que percorreram caminhos comuns. A valorização da criança cresce junto com a constituição de uma família patriarcal, na qual a mulher possui função central na manutenção do bem-estar, ficam a cargo do gênero feminino os cuidados e a Educação dos filhos justificados a partir do discurso do amor materno (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 22-23). A mulher tem papel central na institucionalização da infância, suas lutas agregaram direitos para as crianças, entre os quais a Educação formal em espaços específicos, as escolas infantis.

Merece destaque especial lembrar que escolarização até o período moderno ainda era monopólio de um gênero, conforme pondera Ariès (1981, p. 189):

As mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalteradas da Idade Média até o século XVII (...) Além da aprendizagem doméstica, as meninas não recebiam por assim dizer nenhuma Educação. Nas famílias em que os meninos iam ao colégio, elas não aprendiam nada. (ARIÈS, 1981, p. 189)

A criança inicialmente do gênero masculino transforma-se em aluno na Idade Moderna, já a escolarização das meninas vai acontecer com cerca de dois séculos de atraso e *a priori*, a elas serão educadas pelo costume.

A concepção de infância foi construída de forma dialética, no amálgama das relações contraditórias que estabelecemos com os outros e com mundo. A História da criança e da infância apresenta diferenças conforme cada tempo e sociedade. Kuhlmann (2015) afirma que, no Brasil, não existiu a ausência de sentimento de infância, pois os jesuítas sempre valorizaram a infância em seu projeto de colonização e de evangelização. Ariès (1981) comenta que são os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas que tratam a criança de forma diferente na escola: “[...] com eles vemos surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da Psicologia infantil e a preocupação com um método adaptado a essa Psicologia” (ARIÈS, 1981, p. 188).

A criança concebida conforme o espírito moderno ganhará centralidade na organização social. De acordo com Kramer (2006), as propostas para infância irão se ancorar em uma dupla atitude com relação a criança:

[...] preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência, e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão. As noções de inocência e de razão não se opõem, elas são os elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza que persiste até hoje: considera-se, a partir desse conceito, que todas as crianças são iguais (conceito único), corresponde a um ideal de criança abstrato, mas que se concretiza na criança burguesa. (...) A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudaram a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p. 18-19).

Nesse período, fervilharam propostas educativas para a infância, baseadas nas especificidades dessa etapa; processos educativos começaram a ser sistematizados tendo em vista o desenvolvimento humano e o social. Pensadores como Comenius (1562-1670), John Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1772), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Montessori (1879-1952) e Freinet (1896-1966) elaboraram teorias que influenciaram fortemente as propostas pedagógicas para escolas e crianças de zero a seis anos.

1.2 A Educação das crianças

A partir do século XVIII, diversas propostas educativas foram elaboradas para as crianças, como os estudos de Comenius (1562-1670), John Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1772), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Montessori (1879-1952) e Freinet (1896-1966); esses são alguns pensadores que contribuíram para a constituição de uma nova imagem sobre a criança.

Comenius (1562-1670) foi considerado o “Pai da Pedagogia moderna”. Suas obras datam do século XVII, mas ganharam destaque somente no período moderno. Suas formulações carregam marcas ético-religiosas, objetivam transformação dos sujeitos por meio da Educação pautada em valores morais desde a infância. Em principal obra, *Didática Magna*, o ensino é dividido em quatro fases¹⁵, cujas etapas conduzem para a transformação e salvação do homem. Comenius defendia a universalização da Educação e formação do homem “virtuoso”, dessa forma a criança deveria ser disciplinada, obediente e temente a Deus.

De acordo com Comenius, a Educação só pode alcançar seus objetivos se estiver fundamentada no ensino, na moral e na piedade. Esse tripé constitui os elementos para mudar a sociedade, uma vez que a “[...] é a cura para a corrupção do gênero humano” (COMENIUS, 2006, p. 29). Para tanto, o ensino deveria permitir conhecer todas as coisas, de modo gradual e sucessivo, vinculado à idade e à realidade da criança, partindo do concreto para o abstrato. Na escola materna, a criança de zero a seis anos de idade deveria ser educada em seu lar pela própria família.

Narodowski (2001) afirma que Comenius em *Didática Magna*, apresenta elementos fundamentais da instituição escolar moderna:

A *Didática Magna* é a síntese da Pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa finalidade: à escola. A *Didática Magna* apresenta características fundamentais da instituição escolar moderna de uma maneira tão sólida, teoricamente, quanto ousada – levando em conta que, durante a vida de Comenius e até dois séculos depois de sua morte, não existiram escolas como as planejadas na *Didática Magna*. De fato, Comenius está implantando um paradigma transdiscursivo, que será o núcleo de ferro do discurso pedagógico moderno (NARODOWSKI, 2001, p. 15-16)

¹⁵ Comenius, dividiu o ensino em quatro períodos: 1º A escola maternal de 0 a 6 - zero a seis - anos de idade; 2º A escola nacional seis aos doze anos; o ginásio para a adolescência, dos doze aos dezoito anos; e a academia, dos 18 aos 24 anos, para a juventude.

Comenius, implantou por meio de um discurso pedagógico um espaço institucional para a infância. Segundo o pensador, a Educação deve ancorar-se nos preceitos religiosos para encaminhar desde cedo a criança para o bom caminho, que a leve a salvação, também ensinada pelo bom exemplo. A esse respeito Comenius enfatiza:

Devem servir de guia os exemplos de vida regrada dados por pais, amas, preceptores, companheiros. No entanto, dos exemplos é preciso acrescentar preceitos, regras de vida.... As regras de tal vida podem ser extraídas da Sagrada Escritura e das palavras dos sábios (COMENIUS, 2006, p. 268, 269).

Comenius sistematiza modos de ensinar, considerando alunos desde a mais tenra idade, procura estabelecer um tratado sobre questões cotidianas da sala de aula e revela preocupação com diversos aspectos educacionais, desde a organização do tempo até a composição dos currículos. Comenius foi um filósofo à frente de seu tempo. Suas elaborações são marcadas pelas influências religiosas, em especial a Reforma Protestante, período em que escreve *Didática Magna*, procurando estabelecer uma harmonização de todo saber e a defesa de que a escola deve ensinar tudo para todos. Em 1657, ao comparar a criança a uma planta que precisa regada, introduz a ideia de jardim de infância, que, posteriormente, foi alvo das elaborações de Froebel sobre espaços destinados às crianças.

Assim como Comenius, o pensador inglês John Locke (1632-1704) atribui à Educação alto poder de transformação: concebe a criança como ser corruptível, que precisa ser educado para liberta-se das impurezas. A pedagogia deveria, nesse sentido, estabelecer regras sociais para a Educação, a fim de civilizar a criança; a instituição educativa assume, nessa perspectiva, um caráter normalizador e moralizador. John Locke influenciou diferentes espaços sociais. Ferrari (2011) separa a atuação do pensador em três grandes áreas:

Na política, ele foi o pai do liberalismo como o conhecemos hoje: é o autor de dois tratados de governo que sustentaram a implantação da monarquia parlamentarista na Inglaterra, inspiraram a Constituição dos Estados Unidos e anteciparam as ideias dos iluministas franceses. Na filosofia, construiu uma teoria do conhecimento inovadora, que investigou o modo pelo qual a mente capta e traduz o mundo exterior. Na Educação, compilou uma série de preceitos sobre aprendizado e desenvolvimento, com base em sua experiência de médico e preceptor, que teve grande repercussão nas classes emergentes de seu tempo (FERRARI, 2011, p. 1)

John Locke pode ser classificado como precursor de ideais positivistas na Educação. O aluno, nessa perspectiva, é aquele que deve ser disciplinado, devendo ser nele depositados os

conhecimentos, as ideias e os sentimentos. A criança é vista como um ser individual e associal, uma “*tábula rasa*”, um ser que precisa ser moldado. Nessa perspectiva, a prática docente deve privilegiar a autoridade como mecanismo de disciplina: cabe ao professor a iniciação a todas as ciências, que serão apresentadas na forma de matérias prontas e neutras, com exercício de repetição e memorização, excluindo assim aspectos subjetivos, humanistas e religiosos (FERRARI, 2011).

A escola como espaço para escolarização formal precisa ser sistematizada para que o conhecimento seja útil, objetivo, prático, claro e com perspectiva de progresso. Há, nesse modelo, a hierarquização do que deve ser ensinado, as ciências exatas são enaltecidas em detrimento dos saberes sociais ou humanos.

Locke se opunha Descartes (1596-1650) ao combater o inatismo e todos os que acreditavam na bondade natural do ser humano advindo de Deus, pois, para ele, a moral e a bondade deviam ser ensinadas, vinculadas ao que é vantajoso para o indivíduo e para sociedade. Detectamos nas propostas de Locke inclinação para uma Educação destinada à classe burguesa com foco na disciplina física, para domar as paixões, realizadas por um preceptor nos lares daqueles estavam destinados a serem governantes.

Em linha de oposição aos pensamentos de Locke, o filósofo Rousseau (1712-1772) acredita que criança é possuidora de uma natureza boa. Rousseau foi um pensador suíço católico, lembrado, principalmente, por sua amizade com os filósofos iluministas, suas elaborações contribuíram com movimentos posteriores como a Revolução Francesa.

Segundo Lima e Azevedo (2013), Rousseau escreveu sobre vários assuntos, romance, política e Educação, entre suas principais obras citamos Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens; Do Contrato Social, Emílio, ou da Educação e Os Devaneios de um Caminhante Solitário. Em “*Emílio*”, o filósofo trata da Educação considerada por ele ideal, destinada a um aluno desde os primeiros anos de vida, com vistas à formação do homem culto, mas também como forma de proporcionar uma infância feliz. Para o pensador, a Educação deveria ocorrer de modo “natural”, longe das influências da sociedade, valorizando as necessidades espontâneas das crianças, sua máxima era “Todo homem nasce bom. É a sociedade que o corrompe”. Desse modo, seria primordial proteger a criança das maldades do mundo e preservar seu desenvolvimento natural.

Assim como Comenius, Rousseau também demarca a Educação pelas etapas da vida. Em seus escritos reconhece e assume a criança como uma categoria individual, com especificidades diferentes das do adulto e rompe assim com a imagem do adulto em miniatura. Na primeira etapa da vida, infância, a criança desenvolveria suas faculdades físicas naturais e para tanto, é necessário criar condições para que ela possa evoluir com liberdade, favorável as brincadeiras e prazeres de uma fase única. Rousseau acrescenta que não devemos forçar a crianças aprender coisas que são impróprias à sua fase, pois isso acarretaria uma antecipação indevida do futuro.

A Educação destinada a infância deve ser aquela que, acima de tudo, protege o coração das crianças das impurezas e das maldades, para que a moral seja algo natural em seu desenvolvimento. Dessa forma, devemos educar mais pelo agir do que pelo falar. Percebemos também em Rousseau alto valor atribuído aos exemplos na construção de bons hábitos desde a mais tenra idade para a formação de um adulto que deve agir para o bem guiando-se pela razão (ROUSSEAU, 1995).

Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço conhecido por suas propostas de reforma na área educacional, seguiu o movimento dos naturalistas após a leitura de Emilio escrito por Rousseau. Também ficou conhecido como “pai dos homens pobres” dedicou sua vida à Educação e aos mais pobres. A partir de suas ações filantrópicas, esforçou-se por compreender aspectos históricos e transformá-los em ações pedagógicas. Mediante o contato com obras de Rousseau, desenvolveu uma proposta pedagógica marcada pelo Cristianismo, influenciou o movimento da Escola Nova e educadores como Fröbel (SOËTARD, 2010).

O pedagogo destacou-se, em 1801, com a obra denominada “Como Gertrude instrui seus filhos” na qual ele apresenta sua didática pedagógica, que vai na mesma direção do ensino gradual e sucessivo do mais fácil para o mais complexo, a partir de elementos que fossem mais próximos da realidade das crianças; dessa forma, a escola devia ser uma continuidade do lar.

Pestalozzi insere, com grande ênfase, o papel da afetividade no ensino com crianças. Afirma que a Educação devia partir da intuição e do contato com os elementos da realidade vinculados aos sentimentos. Segundo o educador, o amor impulsionava a autoeducação, principalmente o amor materno que oferece às crianças segurança e afeto. Esses aspectos subjetivos deviam ser considerados no planejamento do ensino como meios para a plena realização moral.

Os escritos do autor supracitado estão intimamente relacionados com sua vinculação cristã; sua crença e devoção impactaram sua concepção sobre a criança e sua Educação. Assinala que a

criança se desenvolve de dentro para fora, nega a ideia de que elas são vazias e necessitam ser preenchidas de conhecimento por meio da Educação, conforme a proposta defendida por Locke.

A partir de tais premissas, Pestalozzi buscou estabelecer leis que explicassem o desenvolvimento infantil, conforme assinala Soëtard (2010):

Segundo ele, essas leis são tão bem definidas como as do mundo físico. Afirmava que o organismo possui três aspectos básicos: intelectual, físico e moral. Popularmente, esses aspectos denominam-se: cabeça, mão e coração. Cada um se desenvolve à sua maneira, conforme leis que podem ser comprovadas. Encontrar essas leis e usá-las adequadamente na instrução das crianças é tarefa da escola. A partir deste desenvolvimento orgânico, Pestalozzi deduz os princípios gerais de seu método de formação e instrução, no qual os três aspectos devem se desenvolver em harmonia. Contudo, a primazia é sempre da moral; os dois outros lhe são subordinados (SOËTARD, 2010, p. 39)

O professor é um jardineiro que deve seguir a natureza, cultivando a criança de dentro para fora para que seu crescimento não seja prejudicado, equilibrando, desse modo, os três elementos – o intelectual, o físico e o moral.

Fröbel (1782-1852) de origem alemã, seguiu a mesma linha de pensamento que Rousseau, é um dos seguidores de Pestalozzi. Reconhece as especificidades da infância, afirma, assim como os pensadores que o antecederam, que, sendo o homem uma criação de Deus, ele é, portanto, bom por natureza. Fröbel considerava a infância como uma etapa criativa e foi reconhecido mundialmente pela criação dos “Jardins de Infância”. Foi criado em um ambiente evangélico, tinha forte imersão cristã, o que justifica sua compreensão de que só é possível ter acesso ao conhecimento por meio do contato com Deus. De acordo com Kishimoto (1996), Fröbel construiu uma imagem idealizada da criança:

Fröbel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras infantis livres e espontâneas. Instituiu uma Pedagogia tendo a representação simbólica como eixo do trabalho educativo, sendo reconhecido como psicólogo da infância (KISHIMOTO, 1996, p. 1-2).

Apesar de ser o primeiro educador a utilizar as brincadeiras e os brinquedos como recursos pedagógicos para a aprendizagem, a “[...] prática pedagógica froebeliana emoldura um quadro mais próximo da coerção, de jardineiras comandando a conduta infantil a partir de orientações minuciosas” (KISHIMOTO, 1996, p. 2). A crítica sobre a ruptura entre a teoria e a prática não diminui a importância das obras de Fröbel para a Educação da infância. Como sabemos, esse é

um hiato crônico também em outras teorias educacionais, primeiro porque existem acontecimentos cotidianos não previstos nessas propostas e segundo (e mais grave) a interpretação que cada um atribui ao entrar em contato com esses textos.

Para além disso, Fröebel marca a Educação Infantil ao conceber o primeiro Jardim de Infância destinado a crianças de até seis anos. Configurava-se como um ambiente institucional reservado somente para sujeitos de zero a seis anos. Esse ambiente era organizado para a realização de diferentes tipos de atividades, como pinturas, palestras, cantos, jardinagem e contação de histórias. O educador alemão adotava a ideia contemporânea do “aprender a aprender”, quanto mais ativos forem os processos educativos, mais a criança estará aberta para aprender. Ele acreditava que a espontaneidade era própria da criança, portanto ela aprenderia conforme seus interesses.

Na primeira infância, seria necessário o desenvolvimento da percepção e da linguagem; no período escolar os estudos deveriam focalizar a religião, as ciências e as artes. O professor, nessa perspectiva, devia prezar a liberdade, atividades que fossem de interesse do educando, nesse caso, para a criança, a brincadeira era seu principal campo de interesse.

Reconhecemos o grande valor das obras citadas para a pedagogia infantil que no século XX ganham ainda mais vigor, entretanto elaborações como as do pensador inglês John Locke contribuem com a organização de sistemas educativos excludentes em desfavor principalmente das classes populares.

Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Fröebel preconizaram uma nova imagem e elaboraram uma pedagogia específica sobre o infante. Tais elaborações implicaram o tratamento dado à criança nos diversos espaços sociais. Entre esses espaços, destacamos, neste estudo, a escola. Observamos que, apesar do reconhecimento de um estatuto próprio sobre a criança, esses pensadores ainda a compreendiam como um “vir a ser” do adulto, prevalecendo uma posição que a desconsidera a significação social da infância, reafirmando um olhar adultocêntrico e etnocêntrico sobre a infância.

No século XX, orientações sobre o atendimento às crianças ganharam mais delineamento, instruções médicas adentraram o campo educacional, oferecendo elaborações sanitaristas para o cuidado dos infantes. Segundo Oliveira (2002) essa conjuntura se constituiu em função da Primeira Guerra Mundial, que provocou aumento no número de órfãos e também a elevação da mortalidade

infantil. Esses elementos do pós-Guerra reivindicaram ações para a Educação e manutenção das gerações futuras.

As sistematizações médicas mais expressivas desse período foram realizadas por Decroly (1871-1932) e Montessori (1879-1952). Decroly era um médico belga que trabalhava com crianças denominadas por Oliveira (2002) como excepcionais e as suas propostas defendiam o ensino voltado para o intelectual, domínio dos conteúdos que devem ser organizados em torno de centros de interesses voltados para as disciplinas tradicionais. De acordo com Oliveira (2002, p. 74) “Decroly é conhecido ainda por defender rigorosa observação dos alunos a fim de poder classificá-los e distribuí-los em turmas homogêneas”.

Montessori, de origem italiana, com formação em Psiquiatria, sistematizou durante o século XX proposições especialmente para a Educação motora. Trabalhou em Roma com deficientes mentais e, a partir dessa experiência, elaborou materiais apropriados como recursos educacionais. A médica ressaltou o aspecto biológico do desenvolvimento infantil. Para ela, eram necessários estímulos em momentos sensíveis para provocar o aprendizado. Dessa forma, estabeleceu uma descrição didática rigorosa do conteúdo a ser ensinado às crianças, a fim de promover as diversas funções psicológicas. Montessori destacou-se pela atenção dedicada ao mobiliário, na necessidade de diminuir os objetos utilizados pelas crianças para assim criar ambientes educativos adaptados as necessidade infantis (OLIVEIRA,2002, p. 76)

O período seguinte, a Primeira Guerra Mundial, impulsionou o pensamento científico na Pedagogia e na Psicologia. Essa renovação resultou no Movimento da Escolas Novas, que reconhecia a atividade das crianças na aprendizagem dos conteúdos, rompia com teorias que postulavam a recepção passiva provocando a submissão da criança em relação ao adulto. Além disso, o movimento escolanovista apresentou divergências internas entre seus percussores. Outro dado que merece atenção se refere ao fato da Escola Nova tratar a criança como um sujeito universal, idealizado pelo pensamento burguês, nesse sentido sua pedagogia não rompe com a exclusão das classes populares, uma vez que não considera a infância real, concreta e atravessada das marcas socioculturais dos grupos a que as crianças pertencem.

Na Psicologia, alguns pesquisadores corroboraram a concepção de criança ativa e sujeito do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a interação social como elemento-chave no desenvolvimento infantil, a saber: Lev Vygotsky , cuja ênfase era a interação sociocultural no processo de aprendizagem infantil, Piaget defendia que a construção do conhecimento se dava por

meio da atuação do sujeito sobre o objeto, Wallon enfatizava o valor da afetividade na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil. As ideias oriundas do campo psicológico foram paulatinamente incorporadas às propostas pedagógicas.

Durante o século XX, surgiram grandes expoentes na área educacional. Na primeira metade do século, Freinet (1896-1966) inaugurou uma prática pedagógica que extrapolava os limites físicos da escola, para ele, era necessário investir em atividades cooperativas que valorizassem a autoexpressão, desse modo os trabalhos a serem desenvolvidos nas escolas infantis deveriam priorizar atividades manuais, contato com a comunidade escolar por meio de aulas-passeio, elaboração de textos livres e jornais escolares. Freinet propunha uma articulação das atividades com a vida cotidiana das crianças de forma prazerosa.

Ainda no século XX, em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial, em meados dos anos 1950, os cuidados com infância, com sua situação social retomaram o campo das políticas públicas. Merece atenção, no campo internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que na luta pelos direitos de todos e de todas; reconhece a criança como portadora de direitos independente de sua situação familiar. Posteriormente, em 1959, a Organização das Nações Unidas promulgou a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, que prevê proteção especial, direito a escolarização e vida digna para todas as crianças, independente de características sociais, étnicas, raciais, religiosas ou qualquer outro tipo de condição do infante ou de sua família. Destacamos, também, a proteção das crianças com deficiência ou a exploração do trabalho infantil como princípios importantes na garantia dos direitos das crianças.

As teorias sobre o sujeito infantil e de sua Educação influenciaram o pensamento social. A partir dos novos sentimentos, surgiram também cuidados específicos que despertaram a necessidade instituições sociais próprias para esta etapa da vida. A institucionalização da infância subordina-se ao local em que essa categoria está inserida. Nesse sentido, recordamos Kramer (1996) que reafirma nossos dizeres sobre a infância:

A mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm essas crianças. Assim entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo uma perspectiva histórica (KRAMER, 1996, p. 19).

Desse modo, quando falamos em crianças nesta investigação, referimo-nos a sujeitos concretos e consideramos, assim como a autora supracitada, que não podemos mascarar o local de onde falamos, pois

Tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância. O pensamento pedagógico, ao fazer essa dissimulação, deixa de lado a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis (KRAMER, 1996, p. 21).

Cientes das implicações históricas que resultaram na concepção moderna de infância que perdura até os dias atuais e que influenciaram as propostas educativas para esta categoria social, propomo-nos, nesta seção, a compreender como se deu a institucionalização da infância no Brasil, refletir sobre a Educação de sujeitos concretos marcados por uma condição social marginalizada e, ainda, pensar como tem sido organizada, no País, a formação dos profissionais responsáveis pela ação educativas com crianças. O conjunto desses elementos constituirão a tessitura com um alinhavo capaz de sustentar as análises sobre o objeto em investigação.

1.3 A institucionalização da infância no Brasil

A visão de infâncias e de crianças é marcada por uma forte ambivalência na História da humanidade: ora elas são vistas como seres que precisam ser cuidados, ora como um fardo para os seus pais. As correntes de pensamento frutos dessa dualidade influenciaram a visão sobre a infância impactando fortemente o campo pedagógico. Perdurou e ainda permanece enraizado nas escolas o pensamento tradicional positivista com foco em uma Educação moralizante, na qual a criança é concebida como uma *tábula rasa* (OLIVEIRA, 2002).

No Brasil, o sentimento de infância não percorreu os mesmos caminhos que na Europa, “[...] esteve presente já no século XVI, quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de catequese alicerçada na Educação dos pequenos indígenas” (KUHLMANN, 2015, p. 21).

As autoras Moruzzi e Tebet (2010) destacam que, no Brasil, desde o período dos Jesuítico, já havia o projeto de colonização e evangelização que reconhecia e atribuía valor às crianças e à infância.

As unidades escolares de Educação institucionalizaram a infância, entrelaçaram a categoria criança e aluno(a) de tal modo que atualmente consideramos natural as crianças passarem um período de suas vidas frequentando escolas (SACRISTÁN, 2005).

De acordo com Kuhlmann (2015), existem certas dificuldades ao estudar a História da infância, uma vez que os registros que se tem são elaborados pelos adultos e, por isso, constituem representações dos adultos sobre essa fase da vida. Dessa forma, para compor um estatuto sobre as crianças, seria necessário estudarmos a História das instituições de Educação da criança, da família, da população, o processo de urbanização, o trabalho, as relações de produção, etc. Enfim precisamos recorrer a diversos elementos que constituem a história de cada período humano e, nesta seção optamos por aprofundar a reflexão sobre a institucionalização da infância no Brasil, sem desconsiderar os demais elementos já citados.

Moruzzi e Tebet (2010, p. 22) consideram que as “[...] escolas de Educação Infantil ‘institucionalizaram’ a criança na direção da infância, orientando toda uma sociedade sob a concepção adotada”. Desse modo, conhecer as origens das iniciativas voltadas para o atendimento infantil no Brasil nos possibilita compreender com afimco elementos arcaicos que contribuíram na elaboração das representações dos(as) professores(as) nos dias atuais,

Kramer (2006) procurou traçar um quadro do atendimento das crianças no Brasil, com vistas a identificar os seus significados, concepções e vinculação com as propostas de assistência para as crianças das classes populares. De acordo com seus estudos, podemos dividir o atendimento a criança em duas partes:

Na parte I, trata-se do atendimento a criança brasileira de zero a seis anos desde o descobrimento até os anos de 1930. A valorização gradativa da infância e o reconhecimento da necessidade de atendê-la são apontados, descrevendo-se, ainda, a tônica médico-sanitário do atendimento proposto. Na II parte, analisa-se a fase 1930-1980, quando se concretizam trabalhos de assistência social e educacional à infância tendo em vista, principalmente o “desenvolvimento nacional”. Verifica-se aí a multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento da criança de zero a seis anos. Seus objetivos e pressupostos são analisados a fim de se delinear o pano de fundo que determinou o atual quadro institucional da Educação (KRAMER, 2006, p. 47).

Em razão do processo de colonização, a origem das instituições infantis no Brasil fundamentou-se em um sentimento dual de infância – a “paparicação” e a moralização - que nasceu no período moderno. Segundo Oliveira (2002), esses sentimentos se vinculavam à classe social de pertencimento das crianças: nas famílias abastadas, elas eram consideradas como seres inocentes, de natureza boa e divina e, dessa forma, deviam ser educadas em seus lares. Já as crianças pobres eram alvo da moralização para não se tornarem um problema social ainda mais grave. A junção desses elementos à situação de pobreza no Brasil Colônia, concretizou a criação das primeiras

instituições para crianças, vinculadas à assistência – proteção à infância. As autoras Moruzzi e Tebet (2010), ao elaborarem um retrospecto sobre as primeiras instituições de atendimento a criança no Brasil, afirmam:

[...] a primeira instituição com o caráter de atendimento à infância nasceu na Itália e se expandiu por toda Europa e posteriormente no Brasil. Chamava-se “Roda dos Expostos” e recebia essa denominação porque em sua entrada havia um dispositivo que se encaixava em um eixo giratório. Sua função era dar anonimato ao abandono de crianças. Para expor uma criança bastava colocá-la dentro da caixa e girar o dispositivo em 180° e apertar a campainha. Do outro lado ficava o funcionário para receber a criança abandonada. Nenhuma das identidades era revelada. Essa era uma instituição do tipo total, pois as crianças passavam lá o tempo integral de suas vidas e tinham nela seu único abrigo (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 24).

As instituições de tipo total, no modelo da Roda dos Expostos, chegaram ao Brasil em meados de 1726 e permaneceram até 1950. As autoras relatam as condições sub-humanas no tratamento das crianças, questão essa que foi agravada em 1888, consequência da promulgação da Lei do Ventre Livre e da Abolição da Escravatura. Esse novo cenário a que o negro foi submetido – ausência de condições de sobrevivência digna - impôs às mães negras abdicarem dos filhos para trabalhar; sem local para abrigá-los, elas os abandonavam nessas instituições ou os deixavam nas ruas sem qualquer tipo de cuidado (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 24).

Os fatores sociais e econômicos demandaram a construção de entidades para atender às crianças que se encontravam em situações precárias e, desse modo, surgiram as primeiras instituições de tipo parcial. Kuhlmann (2015) destaca que essa ação, na verdade, visava a limpar as ruas para o bem-estar da elite. As instruções nesses espaços se preocupavam em moldar comportamento e ensinar hábitos de higiene, não tinham objetivo de ensinar conteúdos escolares e, muito menos, de desenvolver o pensamento crítico. Oliveira (2002) descreve claramente a situação da criança em momentos que antecederam a proclamação da República em 1889:

No período precedente à proclamação da República observam iniciativas isoladas de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo. Ademais, a abolição da escravidão no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e busca de novas soluções para o problema infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte para varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

Nessa conjuntura, os espaços instituições para a infância têm caráter assistencialista, aspecto que apresenta influência até hoje nas escolas de Educação Infantil. Essas instituições almejaram também educar as famílias por meio das crianças para atingiam o processo civilizatório para desenvolvimento da ação.

As instituições voltadas para a burguesia receberam o nome de Jardins de Infância – referência à pedagogia froebeliana. Eram organizadas para o atendimento de tipo parcial, voltadas para crianças entre três e seis anos do gênero masculino, de acordo com Moruzzi e Tebet (2010):

O primeiro Jardim de Infância de que se tem notícia foi instalado em 1875 junto ao Colégio Menezes Vieira, em um bairro bastante privilegiado no Rio de Janeiro. Essa denominação vem por influência de Friedrich Froebel em 1837, na Alemanha. (...). As crianças menores só foram institucionalmente atendidas pela primeira vez no Brasil em 1899 com a criação de uma creche infantil por uma indústria têxtil da cidade do Rio de Janeiro, para crianças entre 0 a 3 anos de idade. (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 26)

Ao contrário da Educação para negros e pobres, as escolas infantis para a elite burguesa tinham proposta pedagógica que visava a provocar a aprendizagem e, conseqüentemente, a desenvolver as crianças; esse tipo de entidade era em número reduzido e para uma classe social específica. Ponderamos que a marginalização escolar dos sujeitos populares tem sido uma prática adotada há muito tempo; a exclusão deste grupo no desenvolvimento das propostas pedagógicas para infância contribuiu para restringir e desvalorizar suas culturas e saberes, ocasionando formas de dominação que vão além do viés classista, conforme destaca Streck (2008).

O ano de 1899 inaugurou um tempo de muitas modificações no âmbito nacional. A expansão de instituições dedicadas ao atendimento de crianças cresceu, sobretudo pela necessidade de famílias das classes populares trabalhadoras. O intuito era, além de atender as crianças para limpar as ruas, formar mão de obra para implementação do polo industrial brasileiro. Com essa perspectiva, a indústria passou a investir na construção de creches para os filhos de funcionários, como as da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) fundada em 1899, Companhia de Tecidos Aliança (RJ, em 1904 e Vila Operária Maria Zélia (SP), em 1918. Cabe ressaltar que a mão de obra era maciçamente composta por imigrantes devido ao preconceito para com os negros. Dessa forma, a segregação imposta aos negros continuava forte, repercutindo na marginalização de seus filhos.

As mulheres tiveram papel crucial na luta por espaço social institucional dedicado a infância. Destacamos os movimentos sociais feministas que reivindicaram seus direitos e de seus

filhos, durante o ano de 1923 foi regulamentada pela primeira vez o trabalho das mulheres que na luta por direitos trabalhistas reivindicaram proteção a maternidade e lugar para as crianças ficarem enquanto elas trabalhavam nas fábricas. Os filhos de famílias mais abastadas sempre tiveram acesso à Educação, mas somente no período moderno a escola abre-se para os filhos das classes trabalhadoras proporcionando o encontro entre as categorias infância e aluno na história da humanidade.

Durante a década de 1920 aconteceu o primeiro evento que objetivava discutir temas relevantes a infância, foi realizado no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que como produto das reflexões sistematiza as primeiras regulamentações de atendimento a criança. Face ao desejo de desenvolvimento e identidade nacional a burguesia industrial rejeita os postulados produzidos pela base pedagógica tradicional e adere a orientações que iam ao encontro aspiração de ascensão social da pequena burguesia. Neste contexto em 1924 os partícipes da Movimento da Escola Nova criam a Associação Brasileira de Educação que renovava as propostas pedagógicas para crianças. Em 1932, ano em que as mulheres conseguiram direito ao voto, surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que visava dar continuidade à renovação pedagógica. De acordo com Oliveira (2006, p. 98) o documento defendia: “[...] Educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-Educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório”.

Kramer (2006) identifica o período iniciado em 1930 como tempo de grandes mudanças em todos os setores sociais no Brasil. A autora reúne alguns elementos que foram determinantes para a estruturação das instituições voltadas para Educação e saúde fruto das forças econômicas, políticas e sociais que atuavam naquele momento, a saber:

[...] a) o modelo econômico adotado – substituição de importações – em lugar da monocultura latifundiária. A opção por esse modelo decorreu da crise cafeeira provocada pela mundial de 1929; b) a diversificação da produção com o consequente fortalecimento de novos grupos econômicos (nova burguesia urbano-industrial). De uma estrutura de poder baseada no coronelismo passava-se, assim, para a política dos Estados (“café com leite”), provocando essa situação a reorganização dos aparelhos do Estado; c) a mudança na estrutura brasileira com o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e, enfim o advento do proletariado industrial proveniente da zona rural, que vinha se empregar nas atividades emergentes (KRAMER, 2006, p. 56-57)

A conjuntura desse período impulsionou a organização de espaços educativos para garantir o desenvolvimento da nova organização do estado brasileiro. No decorrer da década de 1930 foram criadas instituições governamentais de proteção à criança, mas foi sobretudo nas décadas seguintes que a expansão de iniciativas do estado se consolidaram, essas ações no campo educativo eram dominadas pelas elaborações da área da saúde, previdência e assistência. As creches eram concebidas como um mal necessário, buscava-se regular a vida de toda sociedade, em especial da classe popular (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

Entre as décadas de 1940 a 1960 o quadro social se agravava em função dos conflitos em prol do projeto de país que se concretizava. Em decorrência dessa situação de acirramento os movimentos populares se organizam e intensificam sua atuação que foi posteriormente abafada pelo Golpe Militar em 1964. No decorrer da década de 1940 foram criados dentro do Ministério da Educação e Saúde o Departamento Nacional da Criança que por sua vez criou a Casa da Criança, surgiram também nesse período a presença dos psicólogos nos parques infantis para desenvolver trabalhos com enfoque higienista mental postulado pelos norte-americanos (OLIVEIRA, 2002, p. 101)

Em 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na forma da Lei 4024/61 que incluía os jardins de infância nos sistemas de ensino, determinada sua incorporação como etapa pré-primária para crianças até sete anos, além disso no artigo 24 tratava das ações a serem desenvolvidas pela iniciativa privado no atendimento dos filhos dos funcionários.

A segunda metade do século XX caracteriza-se como um período antagônico na história do Brasil, os movimentos de renovação são sufocados pela imposição regime ditatorial. A política governamental adota pelo governo militar no decurso ditatorial para Educação fortaleceu a concepção de assistencialismo mediante o financiamento de ações filantrópicas de baixo custo, a esse respeito Oliveira (2002) afirma:

No período dos governos militares pós-1964, as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem, continuaram a divulgar a ideia de creche e mesmo de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente (OLIVEIRA, 2002, p. 107)

Na década de 1970, a Educação destinada às crianças pelo governo começou a ser descentralizada e tornou-se responsabilidade dos municípios. Com a Emenda Calmon à

Constituição Federal de 1982, os recursos para a Educação passaram a ser discriminados; a receita dos municípios devia assegurar 25% dos gastos para a Educação.

Os governos militares que controlaram o país de 1964 a 1985 oscilavam entre ações de cunho assistencialista em nível federal e os municípios na defesa de atendimento não só assistencial, mas também educativo, as tensões para conquistar um projeto educativo próprio para infância culminaram em ações concretas entre 1970 a 1980, como a criação do Serviço de Educação Pré-Escolar e da Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar entre 1974 e 1975 pelo Ministério de Educação e Cultura, implementação do Projeto Casulo em 1977, pela Legião Brasileira de Assistência, em âmbito nacional para atender em até oito horas filhos(as) de mães trabalhadoras.

Ações dos movimentos populares entre 1970 e 1980 para a redemocratização do país e combate às desigualdades contribuíram de acordo com Oliveira (2002) para garantir direitos educacionais:

No processo de abertura política que marcou o fim do regime militar, a fim de dar vazão às tensões sociais latentes no país, foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população mais pobre à escola (pré, primeiro grau e segundo grau) e sua permanência nela, garantindo aprendizados básicos (OLIVEIRA, p.112)

Em negociação com os movimentos trabalhistas foram instituídas legislações durante os anos 1980 contemplando alguns anseios populares, como atendimento para as crianças, regulamentação do trabalho da mulher no período gestacional e puerpério. Em 1986 foi elaborado o Plano Nacional de Desenvolvimento que previa as creches e em 1988 promulgada a Constituição Federal vigente, que foi considerada como carta cidadã, inseriu no rol dos direitos sociais a Educação, a saúde, o lazer e a cultura.

Somente por meio da Constituição Federal de 1988 dispõem sobre os direitos sociais no Capítulo II: “Art. 6º São direitos sociais a Educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados...” as crianças e os menos favorecidos têm seu direito à escolarização assegurado. A Constituição vigente constitui como um marco legal significativo para as infâncias, é o primeiro documento que estabelece formas concretas de garantir o acesso e amparo a sua Educação. A Educação Infantil a partir da Constituição Cidadã passa a ser a primeira etapa da Educação Básica, ganhará delineamento mais específico com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996).

Antes de tratarmos da legislação educacional cabe resgatarmos um documento de extrema importância na defesa da infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente de publicado 1990, trata-se de uma lei que cria condições concretas para exequibilidade do artigo 227 da Constituição Federal¹⁶. Em consonância a Constituição Federal de 1988, reafirma como dever do Estado em assegurar o atendimento em escolas de Educação Infantil, bem como a valorização das diferenças culturais. Nesse sentido, o documento se aproxima dos estudos que compreendem a criança como sujeito plural marcado pelas condições culturais em que está inserida.

No mesmo sentido são construídos os demais documentos que versam sobre a Educação nacional. A LDB/1996 determina o atendimento e a forma de avaliação para primeira etapa da Educação Básica na Seção II:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Os artigos da LDB/1996 referentes a Educação Infantil determinam sua inserção na Educação Básica, apontam uma concepção holística do sujeito infantil, porém ao circunscrever os tipos de estabelecimentos de atendimento para a faixa etária de zero a três indica elementos do pensamento assistencialista característico do surgimento das escolas infantis como se este foi quase que um depósito de crianças, o nome “creche” se relaciona com ações ligadas principalmente ao cuidado e rememoram a dicotomia entre cuidar e educar que vêm sendo combatida sistematicamente pelos estudiosos e pesquisadores da infância, os quais defendem somente a nomenclatura escola de Educação Infantil para designar as instituições destinadas a promover desenvolvimento integral de seus(as) alunos(as) entre zero a seis anos.

A formação dos profissionais que atuam com crianças também é outra preocupação assinalada na LDB/1996 em seu Artigo 62, dispõem:

¹⁶ O caput do artigo 227 prevê: dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à Educação, à cultura, ao lazer e à profissionalização, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão."

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de Graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Consideramos primordial desenvolver uma formação adequada para melhoraria da Educação, a LDB/1996 não exige nível superior para os profissionais da Educação que atuam ou irão atuar na Educação Infantil, sob esse aspecto reconhecemos avanços legais ao prever o tipo de formação, mas também compreendemos o lugar menor implícito na desobrigação do nível superior para o ensino infantil, esses elementos contribuem com a formação de concepções e demais políticas públicas voltadas para a infância.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)¹⁷ e a LDB/1996 caminham na direção do fortalecimento da Educação destinada às infâncias. O PNE prevê a formação específica do profissional que atua na primeira etapa da Educação Básica assim como os demais documentos legais sobre a Educação brasileira, estipula a ampliação de atendimento nessa modalidade nos seguintes termos:

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (MEC, 2014, p. 9)

A meta 1 do PNE (PNE/2014-2024) constitui um marco importante para a efetivação do direito à Educação para todos(as), principalmente para as crianças pobres, uma vez que estas foram excluídas desde o início da institucionalização da infância no Brasil conforme destaca Kramer (2006) ao analisar documentos sobre as famílias e a população de zero a seis anos que ao longo da História, tiveram seu atendimento negligenciado.

Apesar das mudanças ao longo do tempo a Educação Infantil ainda não conseguiu atender a todas as crianças das classes populares, dessa forma o PNE (2014-2024) configura-se como mais um instrumento legal na busca por reparar as desigualdades educacionais em nosso país. Alguns documentos legais não contribuíram significativamente para o avanço da Educação Infantil enquanto lugar de sujeitos plurais, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a

¹⁷ Destacamos que no município de Uberlândia o PME (Lei nº 79/2015) foi construído coletivamente, com os(as) profissionais da educação, comunidade escolar e demais pessoas interessadas em educação. O Plano Municipal se alinhou as metas e estratégias no Plano Nacional, dessa forma ainda em 2015 as crianças entre 4 e 5 anos tiveram seu direito à Pré-Escola – Educação Infantil – assegurado por meio da universalização do atendimento no município.

Educação Infantil (RCNEI), que segundo Abramowics e Moruzzi (2010) prioriza a criança urbana e com mais poder aquisitivo em detrimento das crianças pobres, indígenas e que vivem no meio rural.

Concordamos com Kramer (2006) que a assistência à infância no Brasil durante o século XX não se configurou como um objetivo alcançado, dessa forma os mais prejudicados foram as crianças pertencentes às famílias marginalizadas por sua condição social. A origem compensatória da Educação Infantil no Brasil e as reflexões para construção de ações que garantam o acesso nessas instituições, de acordo com Kramer (2006), se relaciona com a própria natureza da sociedade:

Toda a discussão em torno da Educação compensatória não é simplesmente uma questão de semântica: se trata de deficiências ou de diferenças, se se deve chamar as crianças de carente ou não, se se deve pretender compensar ou complementar a cultura da criança não são os problemas fundamentais. O que se coloca como prioritário é o fato de as análises subjacentes aos programas compensatórios e a abordagem da privação cultural servirem para esconder as causas do fracasso escolar estão na própria infraestrutura socioeconômica da sociedade, que determina a inserção dos indivíduos – adultos e crianças – na produção (KRAMER, 2006, p. 102)

Cientes do impacto da organização social na composição da Educação Infantil nos questionamos como se constitui a formação dos profissionais que irão atuar nessa modalidade de ensino em escolas públicas do Brasil.

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores¹⁸. Os diversos estudos tratam de múltiplas questões inerentes à formação docente em nosso país, e carregam pontos comuns de preocupação sobre a temática.

Segundo estudos de Gatti (2010) os(as) alunos(as) que frequentam os cursos de formação de professores são sujeitos, em sua maioria oriundos das classes populares, do gênero feminino e provenientes de escolas públicas. A pesquisa aponta ainda sobre os motivos que levaram os alunos escolherem as licenciaturas. No curso de Pedagogia a escolha deve-se ao desejo de querer ser professor, e nas demais licenciaturas a escolha pela docência configura-se como uma espécie de “seguro desemprego”. A partir deste aspecto já é possível constatar a menor importância atribuída aos cursos de formação docente inclusive pelos próprios alunos.

¹⁸ Destacam-se os estudos de Gatti (2010), Libâneo (2011) e Sguarezi (2011) enquanto produções especificamente sobre a área da formação docente.

Outro elemento que merece destaque especial refere-se à estrutura e organização dos cursos de formação profissional inicial, os quais apresentam ausência de um eixo formativo claro para a docência, fortalecendo a fragmentação e a desarticulação dos currículos, a esse respeito Gatti (2010, p. 1375) conclui:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (GATTI, 2010, p. 1375)

Podemos visualizar que a revolução apontada por Gatti (2010) para transformação dos processos formativos requisitam árduo esforço, considero o principal deles estar articulada a realidade das escolas de Educação Básica. Sendo assim precisamos refletir também sobre a formação permanente do professorado.

A formação de qualquer profissional deve, necessariamente, partir de seu campo de atuação. A principal atividade do professor é o ensino. Porém não podemos nos esquecer da relação inseparável do ensino e da aprendizagem. Aprender, segundo Longarezi e Prada (2008, p. 109), é tanto atividade quanto objeto do docente, segundo os autores:

Os professores como seres humanos que aprendem permanentemente têm o aprender como elemento que faz parte e contribui ao seu desenvolvimento, como profissionais da Educação e, portanto, como mediadores da aprendizagem dos estudantes e do coletivo institucional da escola onde trabalham. Aprender é a atividade objeto dos profissionais da Educação, ou seja, a ação docente é desenvolvida com base na aprendizagem que os professores constroem na mediação da aprendizagem dos alunos. (LONGAREZI; PRADA, 2008, p. 109)

Nesse sentido, não podemos desvincular o professor da sua condição humana, o que cabe compreender que seu desenvolvimento profissional se dará na interação com o meio, que a formação permanente deve ser espaço e tempo de confronto entre o que os professores sabem e a cultura elaborada (LONGAREZI; PRADA, 2008).

Sabemos, porém que no Brasil as Políticas Públicas em Educação concebem a formação continuada dos professores de modo geral como “reciclagens”, “atualizações” ou “capacitações”, nas quais o professorado são apenas receptores das propostas. Observamos que tais políticas

passaram por diversas fases, na década de setenta do século XX uma tentativa de modernização do currículo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A escola nesse período sofre influência tanto dos acordos MEC/USAID quanto inspirações nas ideias de Paulo Freire e Darcy Ribeiro.

A Teoria Crítica e as Teorias de Reprodução e da Resistência ganham espaço nos anos 1980; nesse período a autoflagelação pedagógica ganhou força e se desenvolveu com base no modismo da época, produzindo o descrédito sobre a escola. Na década de 1990, tendo em vista os aspectos históricos, sociais e culturais das décadas passadas, encontramos um professorado confuso, proletarizado. Os professores tornam-se alvo principal, e são atingidos pelas disputas entre doutrinas pedagógicas. Ainda na década de 1990, especificamente em 1996, foi “[...] promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que flexibiliza ao máximo o desenho curricular” (PEREIRA; RATTO, 2008, p.128).

Por fim, no início do novo milênio, está novamente o professor na base de tudo, forçado a aderir a um modelo pautado na novidade em tudo, a qualquer custo, responsável (senão “culpado”) pelo insucesso dos alunos, constantemente cobrado, vigiado, controlado (PEREIRA e RATTO, 2008, p.128). Sendo assim, para dar conta dessa realidade devia ser formado o professor reflexivo, policompetente, multi-inteligente. O que resulta na proliferação de agências de formação, como por exemplo, a Educação Continuada, em Serviço e à Distância.

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional são salutar para repensar formação, de acordo com Cicillini (2013):

O desenvolvimento profissional docente constitui-se em grande desafio para a Educação brasileira nos dias atuais. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional tem se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. Esses estudos têm destacado a importância de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e o discente como objeto de análise (CICILLINI, 2013, p. 2013, p. 38).

É com base nesses aspectos sócio-históricos que devemos problematizar a formação de professores na atualidade, a fim de romper com a opressão que muitos modelos formativos impõem. Seria necessário que os docentes participassem da construção de ambientes de formação, os quais atendam seus interesses e necessidades. Pensamos que esses elementos são indispensáveis para ressignificar a prática docente.

Realizamos um esforço no sentido de contextualizar o sentimento de infância atual e a grosso modo à sua institucionalização, nos valendo da compreensão de infâncias e crianças enquanto conceitos sócio-históricos. Segundo a Sociologia da Infância a criança deve ser vista a partir de uma perspectiva humana de empoderamento, enquanto ser humano inacabado e em constante desenvolvimento se constitui ator-social produtora de uma cultura.

Nessa perspectiva dialética, sócio-histórica do mundo, as crianças são atores sociais que compõe uma categoria denominada infância, possuem uma autonomia relativa e produzem cultura na interação com seus pares e com os adultos conforme o contexto social em que estão inseridos. A cultura infantil se expressa por meio de jogos e brincadeiras e desenhos, os quais são frutos do meio social.

Partindo do pressuposto de que as culturas infantis se realizam dentro de um contexto social específico correspondente as condições em que as crianças vivem, a apropriação e reprodução interativa da cultura estará condicionada a organização do tempo e espaço que as crianças ocupam, bem como a condição social, étnica e de gênero que atravessa e marca esses sujeitos. Existem crianças e infâncias distintas, a esse respeito Cunha e Santos (2014) ponderam:

[...] em razão das circunstâncias sociais, econômicas e políticas vividas pelas crianças, cada qual tem uma infância diferente, como podemos perceber nas distintas realidades vividas por crianças que têm acesso às tecnologias, brinquedos industrializados, passeios em shoppings, cinemas, enquanto outras, que vivem nas zonas rurais ou nas periferias, apresentam uma cultura diferente, com brinquedos construídos por eles mesmo, brincadeiras livres e pouco acesso às tecnologias. Assim, as brincadeiras e modo pelo qual as crianças vivem suas infâncias são distintos e marcados pela organização social e pela cultura de cada grupo (CUNHA; SANTOS, p. 357).

As crianças das classes populares, nessa conjuntura, enquanto sujeitos de aprendizagem em uma sociedade globalizada sofrem as consequências da organização social capitalista, na qual sua condição social demarca um lugar de inferioridade, de desprestígio social. Freire (1987) afirma que a vocação ontológica do homem é “*ser mais*”, todavia a escola ofertada às pessoas das populares, frequentemente, caminha em direção oposta. Nesse sentido, Novais (2002), ao discutir sobre Educação Popular e Educação tradicional, pondera que:

[...] a Educação tradicional elimina a possibilidade do gesto educativo ser um gesto criador e comunicador das várias histórias (...), dificultando a construção e a valorização das identidades socioculturais. Além disso, parcelas significativas das instituições de ensino público – via de acesso das camadas populares ao ensino

formal – mantêm práticas pedagógicas fundadas em uma concepção de conhecimento a-histórico, pronto e neutro (NOVAIS, 2002, p.17).

As crianças das classes populares são expropriadas do direito à Educação mesmo estando inseridas em instituições de ensino, pois no interior de tais instituições ainda vivenciamos situações excludentes, baixa expectativa do docente em relação à aprendizagem do aluno, simplificação do conhecimento mediante transposição didática que descaracteriza o objeto de ensino e limitação da principal atividade mobilizadora da criança, o brincar. Compreendemos assim como Wanderley (2010, p 41) que o termo classes populares englobam:

Uma maioria de oprimidos, marginalizados, discriminados, e, mais proximamente excluídos. A configuração é ampla, e inclui os membros contidos nos dois ângulos antes indicados: os privados dos bens materiais necessários a uma vida digna; aqueles cujas opressões são dadas pela discriminação racial, étnica e sexual; os migrantes estrangeiros; os marginalizados (desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa, os miseráveis englobando mendigos, menores abandonados, prostitutas etc.); os explorados (operários e lavradores); a franja inferior do setor de serviços (pequenos funcionários, professores primários, pequenos comerciantes etc.) (WANDERLY, 2010, p 41).

Os sujeitos populares conforme definição de Wanderley (2010) corresponde também ao que Paulo Freire (1987) considera como oprimidos, como sujeitos empobrecidos pelo sistema capitalista, categoria histórica composta por uma multiplicidade de identidades, porém com pontos comuns que os englobam dentro de grupo marcado pelas mazelas em curso que atinge todos os cantos do mundo. Nesse viés, salientamos, assim como Streck (2008), que as classes populares atualmente abrangem múltiplas formas de dominação:

A cultura popular deixou de ser lida num viés estritamente classista e abriu-se para abrigar a pluralidade de manifestações e de formas de expressão que perfazem as realidades vividas e sentidas. A ideia de classes populares, hoje, combina formas de dominação do passado, com efeitos opressivos das lógicas capitalistas contemporâneas (STRECK, 2008, p. 13)

Conceituar “classes populares” configura-se como um esforço imensurável, dada à complexidade do termo. Sabemos que tal conceito é multifacetado, atravessado por modulações, síntese da história da humanidade, assumindo em diferentes contextos variados significados, segundo Wanderley (2010, p. 39-40):

Temática polêmica, com conotações variáveis em diversos contextos históricos, as concepções envolvendo povo, massa popular, classes populares, em uma dimensão político-sociológica, ela agregou um crivo multifacetado de nuances em

momentos significativos da América Latina, sem ignorar as contribuições teóricas principalmente forjadas na Europa (WANDERLEY, 2010, p.39-40).

Adentrando um pouco mais o significado do termo “popular” vinculado ao conceito “povo”, este pode ser compreendido como um conjunto populacional, num determinado território com uma identificação muito específica que se contrapõem as elites e a massa (WANDERLEY, 2010). É esse mesmo conjunto aqui denominado classe popular, que sempre resistiu às opressões impostas, mediante o engajamento político em torno de mobilizações em função de demandas coletivas.

Os termos “classe popular”, “Educação Popular” e “cultura popular” se inter cruzam, estão vinculados uns aos outros desde sua gênese. Sacristán (1999, p.175) apresenta com clareza e objetividade à origem do conceito cultura popular e a sua importância enquanto conteúdo legítimo no currículo escolar:

Esse conceito de cultura popular foi criado pelos cultos e conservadores românticos alemães. O gosto e a importância dada àquilo que é local é uma das características intelectuais da pós-modernidade. Se entendemos tudo por cultura e existem culturas delimitadas, coerentes consigo mesmas, e não podemos hierarquizá-las, a popular deve encontrar um lugar ao lado e no nível de qualquer outra, evitando o etnocentrismo que suporia escolher somente dentro das culturas próprias de algumas determinadas classes sociais. (...) A recuperação dessa cultura popular pode ser apresentada na Educação como um ato de justa restituição e recuperação de uma parte mutilada do acervo cultural, até como um compromisso da escola com as classes populares e como uma oportunidade de vivificar os conteúdos escolares. (SACRISTÁN, 1999, p. 175).

Nesse sentido a escola pública configura-se como espaço profícuo para relacionarmos com os componentes da cultura, considerando a pluralidade e a relação horizontal entre os saberes. Tal horizontalidade também se estende ao modo pelo qual atribuímos valor aos atores sociais, em uma relação de tensão e contradição no qual a identidade está em jogo. A esse respeito Zigmunt (2005, p. 44), é taxativo:

Permita-me comentar que a identidade é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que ao têm direito de manifestar suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam ... (ZIGMUNT, 2005, p. 44).

Zigmunt (2005) atribui ao polo daqueles que não podem escolher suas identidades a denominação de “subclasse”, segundo o autor este grupo é heterogêneo composto por pessoas que são excluídas socialmente. Afirmamos que esta classificação se aproxima do termo “classes populares” definido anteriormente por Wanderley (2010) e também do termo oprimido utilizado por Paulo Freire (1987, 1996).

Esse processo de opressão pode ser superado mediante o controle popular democrático o qual visa à justiça social, uma vez que segundo Freire (1987, p.61) o homem tem por vocação ser sujeito e não objeto do mundo:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço – temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1987, p. 61).

Freire revela por meio de seus escritos que transformar a sociedade só será possível quando a relação homem-mundo possibilitar a todos mediante o processo educativo tomar consciência no sentido de ir e vir à realidade, o que reivindica que o homem, sujeito concreto sócio-histórico, consiga apropriar-se dos artefatos materiais e simbólicos por meio da interação cognitiva (ALVES, 2012, p. 21). Nesse viés as identidades são respeitadas e valorizadas, oportunizando a todos(as) escolhas conscientes e emancipadas, não mais atreladas ao jogo de mercado imposto pela globalização e pelo capitalismo tardio.

Todas essas imagens, representações, concepções acerca das crianças e dos(as) alunos(as) implicam na forma como hoje enxergamos e tratamos nossos(as) alunos(as), como os percebemos dentro da instituição escolar, seus modos de aprender e de relacionar com toda comunidade escolar.

Buscamos por meio da contextualização sócio-histórica desenvolvida neste capítulo unir elementos que nos dê fundamentos para identificar e compreender as categorias que compõem o objeto em investigação.

CAPÍTULO III

AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE ALUNOS DAS CLASSES POPULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pela sua vinculação dialética com a realidade, a compreensão da fala exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela expressa. Porque as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam! (MINAYO, 1995, p. 110)

Este capítulo tem por finalidade identificar e analisar as representações dos(as) professores(as) sobre alunos e alunas das classes populares obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados eleitos para esta investigação, alinhavados ao referencial teórico adotado.

Pretendemos esclarecer, dessa forma, os processos de geração e de organização estrutural das representações para reunir elementos que nos auxiliem na compreensão de como os(as) participantes desta pesquisa pensam e organizam suas ações educativas. Buscamos nas palavras os aspectos que constituem os sistemas de significação que os sujeitos participantes da pesquisa utilizam cotidianamente no espaço educativo. Nesse sentido, concordamos com Minayo (1995) (1986) para se referir ao poder da palavra em pesquisas na área educacional, especialmente aquelas no campo das Representações Sociais:

[...] vale reforçar que a mediação privilegiada para a compreensão das representações sociais é a linguagem. (...). Particularmente quando se trata da comunicação da vida cotidiana, a palavra é fundamental. Elas (as palavras) são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para as relações sociais em todos os domínios. (...) a palavra é a arena onde se confrontam interesses contraditórios, veiculando e sofrendo os efeitos das lutas de classes, servindo ao mesmo tempo como instrumento e como material (MINAYO, 1995, p. 110).

Nos capítulos anteriores, foi possível aprofundar a compreensão de conceitos que compõem o objeto em investigação. Entendemos que os processos educacionais são movidos pelas transformações sociais, conforme o tempo e local em que estão inseridos. Defendemos também que o pertencimento a uma classe socioeconômica, aliado a outros fatores, condiciona as relações que cada sujeito estabelece com a Educação.

Cientes do poder da palavra para acessar o conteúdo simbólico que contribui com a orientação e com a justificação das condutas adotadas pelos sujeitos, optamos, neste capítulo, por apresentar e discutir os dados coletados, a fim de refletir a respeito dos processos educativos

destinados às classes populares. Para tanto, de acordo com a perspectiva metodológica adotada, buscamos, no discurso dos sujeitos, desvelar as suas representações, seus significados e outras informações relevantes, para alcançar os objetivos traçados nesta investigação.

Para proceder à análise do *corpus* reunido na fase de coleta de dados, realizamos a organização desse material de acordo com as especificidades. Os dados de natureza censitária nos permitiram caracterizar os professores segundo as condições de formação e atuação profissional; a ALP possibilitou levantar indícios da estrutura e do conteúdo das representações; já o material coletado por meio das entrevistas subsidiou a compreensão das tramas do discurso docente, suas contradições e consensos.

Objetivamos por meio do cruzamento dos dados com o objeto em investigação, “entre-ver” o que foi pronunciado pelos participantes e confrontá-lo com o referencial teórico utilizado nesta pesquisa. Dessa forma, realizamos uma triangulação dos dados. A análise empreendida se subdividiu em três categorias, a saber: 1) Caracterização dos sujeitos participantes; 2) O que pensam e falam os docentes: entrevistando as palavras ditas; 3) tecendo reflexões: as representações desveladas. Desse modo, apresentamos, inicialmente, a caracterização do corpo docente que aceitou participar da pesquisa, alinhavando excertos das entrevistas com vistas a fundamentar a análise empreendida. Buscamos identificar e apreender as representações dos(as) participantes sobre os(as) alunos(as) das classes populares matriculados no primeiro e segundo período da Educação Infantil nas escolas municipais de Uberlândia, a partir dos dados coletados mediante aplicação do questionário e realização das entrevistas¹⁹.

3.1 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram escolhidos conforme critérios elencados no Capítulo II. Considerando os professores atuantes no primeiro e segundo períodos da Educação Infantil lotados nas cinco escolas que concederam anuência para realização da pesquisa, alcançamos 58 professores(as) que correspondem a 15,67% do total de sujeitos no universo de professores nessa etapa de atendimento.

¹⁹ Os trechos das entrevistas utilizadas foram submetidos ao processo tratamento de dados - codificação dos sujeitos, categorização das informações por temática - a fim de preservar a identidade dos participantes.

As participantes lecionam na pré-escola, o agrupamento etário de atuação das 58 professoras subdividiu-se proporcionalmente entre o primeiro e segundo períodos da Educação Infantil. Delas, 29 trabalham com crianças de quatro anos matriculadas no primeiro período e as outras 29 dedicam-se ao segundo período com crianças de cinco anos. Tendo em vista garantir a preservação da identidade das participantes elas serão identificadas por códigos alfabético e número, a inserção dos excertos das entrevistas serão acompanhadas do termo “Professora” seguido de dois numerais que se referem ao código atribuído ao sujeito e à instituição de trabalho, exemplo: Professora 01/02.

Os(as) professores(as) que aceitaram participar livremente da pesquisa foram abordados em suas unidades de ensino, conforme agendamento com os(as) gestores(as) escolares. Durante o contato com elas, procuramos estabelecer um clima harmonioso, que gerasse segurança, tendo em vista favorecer a participação e empatia.

Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), os(as) docentes responderam ao questionário censitário, em seguida a ALP e, posteriormente, foram convidados(as) a conceder entrevista. Da amostra real, composta por 58 professoras, nove aceitaram conceder a entrevista. Apesar das dificuldades enfrentadas - tempo para realização de uma pesquisa de Mestrado, o receio dos profissionais de participarem de pesquisas em função da não devolutiva para a escola dos resultados da investigação por parte dos pesquisadores que procuram frequentemente as escolas, o tempo de que as escolas dispõem para retirar seus profissionais das salas de aula, entre outras questões – a amostra alcançada possibilitou construir um *corpus* de respostas significativas para a consecução dos objetivos projetados.

A construção do perfil dos(as) professores(as) que participaram da pesquisa foi realizada por meio dos seguintes parâmetros: gênero, idade, estado civil, religião, raça/cor, tempo de magistério, situação e formação profissional.

Com relação ao primeiro parâmetro, as participantes são do gênero feminino e consideramos que esse dado se coaduna com a História do magistério. A feminização da docência, em função da segmentação de gênero, provocou a perda relativa de prestígio dos(as) professores(as), as mulheres ocupam maioria absoluta nos cursos de Pedagogia, de acordo com Gatti e Barretto (2009) essa configuração não é fenômeno recente:

Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos

de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela Educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista de gênero, seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula (GATTI, BARRETTO, 2009, p. 161-162).

O magistério constituiu, para as mulheres, a oportunidade de conquistarem independência financeira e ainda saírem para atividades fora do âmbito doméstico. O advento da expansão da escola em função da obrigatoriedade do ensino para os cidadãos reivindicou mão de obra para o trabalhado nas escolas; nesse preâmbulo as mulheres foram consideradas como o sujeito mais adequado para a Educação das crianças (TELLES, 2014).

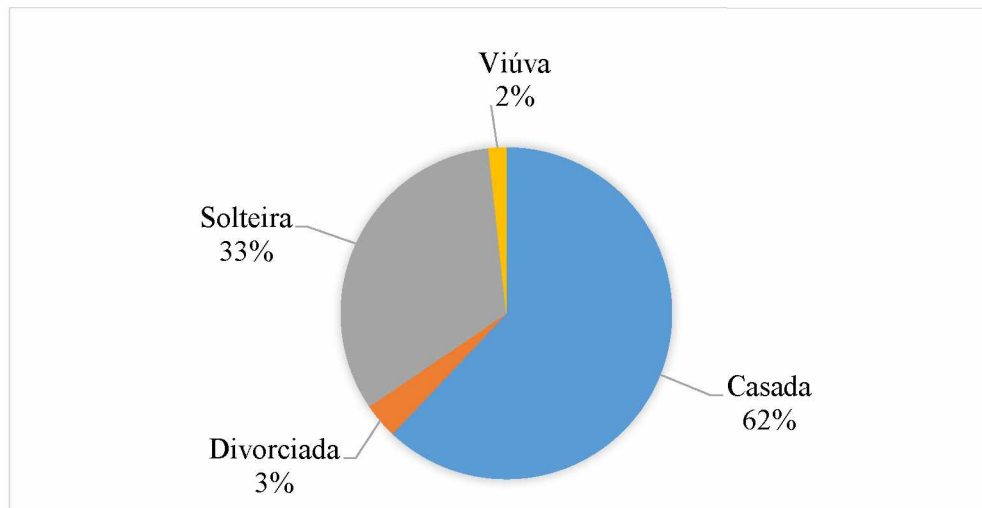
A história das mulheres e das crianças possuem pontos comuns, pois têm sido, ao longo da História da humanidade, excluídas dos processos educativos formais e também alijadas de outros direitos sociais e somente a partir do século XVIII começaram a ser valorizadas. A mulher tem papel central na institucionalização da infância, suas lutas agregaram direitos para as crianças, entre eles a Educação formal em espaços específicos, as escolas infantis (MORUZZI; TEBET, 2010).

A presença expressiva das mulheres no magistério pode ser constatada quando observamos a quantidade de matrículas por gênero em cursos de formação de professores. Na Graduação em Pedagogia elas ocupam 92,5% de vagas no território brasileiros (GATTI, BARRETTO, 2009, p. 162). Segundo as autoras na Educação Infantil cerca de 98% dos profissionais são do gênero feminino e jovens.

A feminização do magistério trata-se de um fenômeno internacional, condicionado pelas relações econômicas e patriarcais; deve ser analisada considerando as relações de classe e de gênero. No Brasil, assim como em outras partes do mundo, o sentido social da profissão docente é tido como feminino, sua gênese vincula-se a um tipo ideal de mulher - aquele é esposa e mãe – o que, por sua vez, contribuiu para a construção da representação social sobre essa categoria (VIANNA, 2013).

A situação civil declarada com maior porcentagem entre as professoras é a casada (62%), seguida do estado civil solteira (33%); o somatório entre viúvas e divorciadas perfaz o total de 5%, conforme podemos identificar nos dados organizados no Gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1 Estado civil declarado pelas professoras participantes da pesquisa



Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

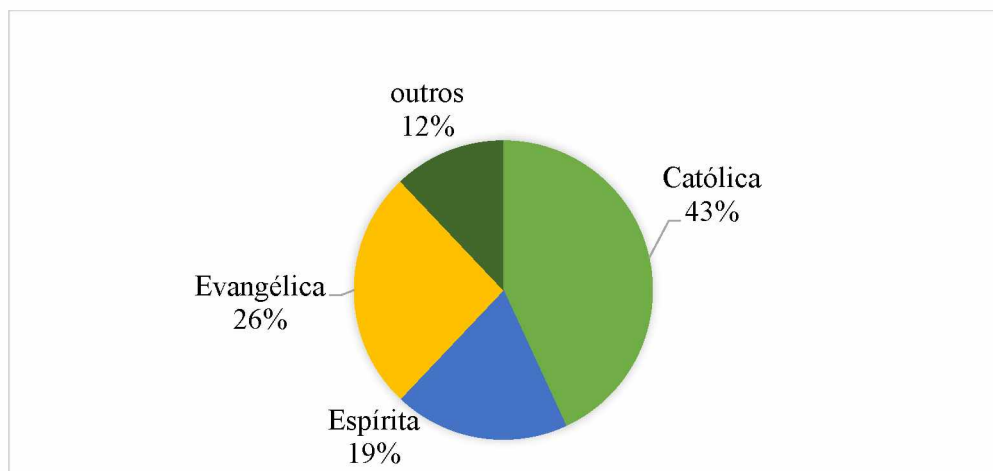
A relação histórica da concepção de “mulher esposa” com a de “maternagem” contribuiu também para influenciar a constituição do perfil docente na Educação Infantil. Izquierdo (1994) afirma que os serviços ligados ao cuidado com a vida humana sempre foram considerados como um trabalho feminino, independente de quem os exerce. A autora declara que esse estatuto de atribuições imposto às mulheres e as representações decorrentes de tais postulação fundamentam-se em uma organização social opressora e preconceituosa.

De acordo com Galvão e Brasil (2009) ancorados em Izquierdo (1994), a atribuição a essas profissionais docentes do perfil “mulher-mãe-educadora nata” prejudicam a valorização da Educação:

A concepção da Educação Infantil como extensão da função materna enfraquece a postura profissionalizante da área. Isto porque essa noção sugere que o docente desse segmento faz uso apenas de conhecimentos do senso comum, o que leva a supor que a prática desses profissionais não precisa ser embasada teoricamente. É preciso enfatizar que a Educação nos primeiros anos de vida consiste em um dos principais alicerces para a constituição do sujeito (GALVÃO; BRASIL, 2009, p. 74).

No Gráfico 2, apresentamos os índices relativos às escolhas religiosas e verificamos que o credo declarado pelas professoras é predominantemente católico.

GRÁFICO 2 Religião declarada pelas professoras participantes da pesquisa



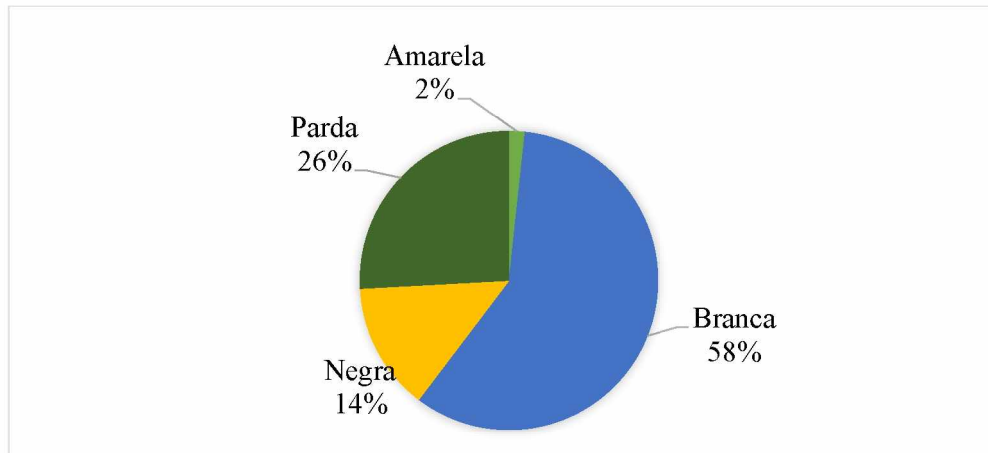
Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

A respeito da religião, 43% do grupo de professoras se declarou católica; a segunda religião com maior porcentagem foi a evangélica com 26%, seguida da espírita, com 19%. Ao refletir sobre a escolha da crença religiosa, concordamos com Campos (2010, p. 190) “[...] o Brasil herdou o credo religioso dos portugueses e o ideário educacional dos jesuítas no período de colonização”.

O ideário jesuítico visava a proteger e moralizar as crianças; por meio da Educação, procuravam preservá-las da corrupção do meio, garantindo, assim, que sua inocência não fosse abalada. Em decorrência desse pensamento, os jesuítas desenvolveram um projeto de evangelização que tinha como ideal o menino Jesus (ARIÈS, 1981, p. 188). Destacamos também que as ações vinculadas às propostas jesuíticas desdobraram-se no Brasil na construção de processos educativos assistencialistas que visavam à moralização, principalmente das crianças mais pobres (KRAMER, 2006, p. 18-19).

Sobre a raça/cor 58% declaram-se brancas, 26% pardas, 14% negras e 2% amarelas, conforme disposto no Gráfico 3. Os dados sobre a raça/cor dos professores se coadunam com o acesso dos(as) brasileiros(as) ao Ensino Superior, segundo o Anuário Brasileiro da Educação (2016, p.100) “[...] a presença dos brancos nas faculdades e universidades ainda é muito maior do que a de pretos e pardos”.

GRÁFICO 3 Raça/cor declarada pelas professoras participantes da pesquisa

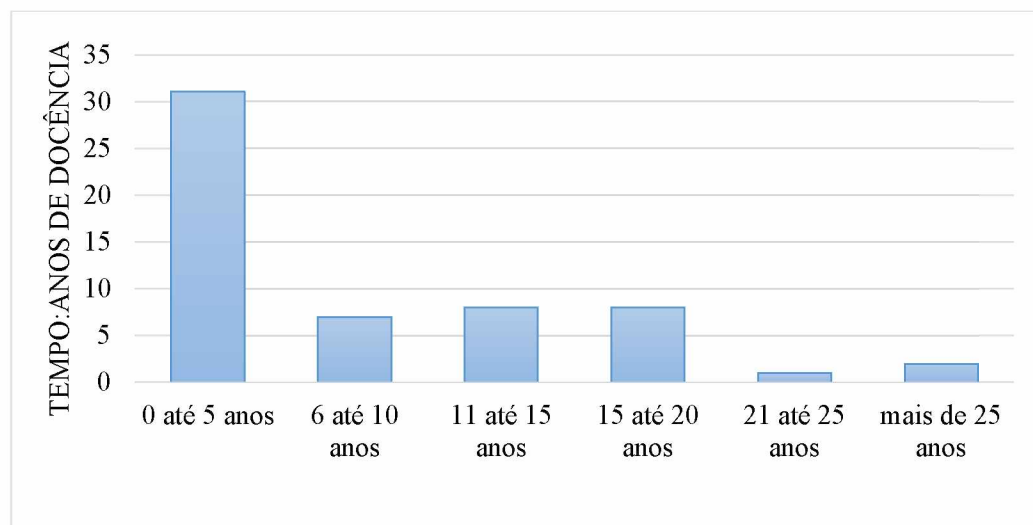


Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

Outro dado Anuário Brasileiro da Educação (2016, p.18) que merece ser destacado é o ingresso de crianças na Educação Infantil. O acesso a essa modalidade ainda é menor para pretos e pobres. De acordo com o documento “[...] as estatísticas de acesso à Educação demonstram a desigualdade no atendimento desde os primeiros anos da Educação Básica. Entre os 25% mais ricos, há 10% mais crianças matriculadas na Pré-Escola do que entre os 25% mais pobres”.

Em relação à situação profissional, a maior porcentagem de professores(as) está no início de carreira, conforme disposto no Gráfico 4: 57% das professoras possuem até cinco anos de exercício da profissão. Esse grupo, de acordo com as informações censitárias declaradas, faz parte do conjunto de profissionais com faixa etária entre 25 a 35anos, considerados jovens e egressos dos cursos Graduação.

GRÁFICO 4 Tempo de magistério declarado pelas professoras participantes da pesquisa

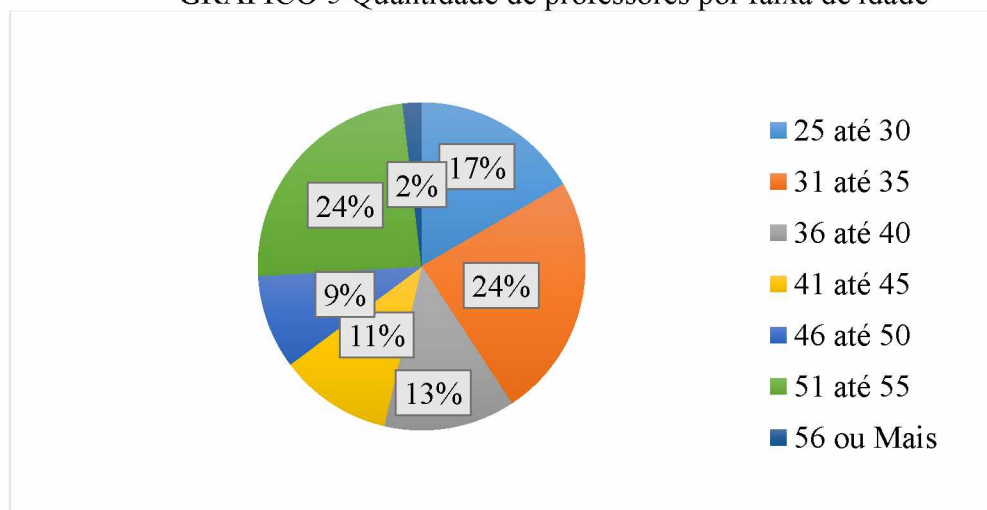


Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

Os dados registrados no Gráfico 4 demonstram a crescente entrada de novos profissionais na Educação Infantil. Essa situação se relaciona com a ampliação de atendimento; dito de outra forma, “[...] postos de trabalho no magistério são criados em consonância com o número de alunos a atender” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.69). Nesse universo de profissionais participantes, apenas duas professoras são contratadas, as demais são profissionais efetivas que ingressaram no serviço público por meio de concurso, representam 96,56% das participantes da pesquisa.

Com relação à idade das professoras observamos significativa variabilidade na faixa etária, conforme apresentado no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 Quantidade de professores por faixa de idade



Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

Ao analisar o Gráfico 5, identificamos que maioria dos sujeitos se encontra na faixa etária entre 31 e 35 anos e entre 51 e 55 anos. Observamos que o perfil etário é heterogêneo, existe um grupo já em conclusão da carreira, muito próximas da aposentadoria, mas o maior conjunto são de professoras jovens, recém-egressas dos cursos de formação inicial.

Cruzando os dados etários com as informações sobre gênero, religião e raça/cor, podemos afirmar que “a imagem docente” dos sujeitos participantes da pesquisa é predominantemente constituída por mulheres entre 31 a 55 anos, em maioria católicas e brancas. A identidade docente carrega marcas que se consolidaram com o tempo, estão atravessadas por diferentes imagens sobre as profissões e os sujeitos que as exercem, para compreendê-las, julgamos ser necessário observar os aspectos que durante a História da humanidade corroboram para nosso entendimento atual. A esse respeito, Vianna (2013) argumenta:

[...] a reflexão sobre as possibilidades de construção das identidades docentes supõe, por exemplo, ampliar o foco para a perspectiva de gênero, o que supõe olhar não só para a presença das mulheres na docência, mas para os múltiplos significados de feminilidades, masculinidades, sexualidades que o ser docente comporta. Nossa socialização interfere na forma como nós – homens e mulheres – nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Não para dizer que sempre foi assim, ou que é próprio de nossa “natureza”, mas para afirmar que as expressões das masculinidades e das feminilidades são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto (VIANNA, 2013, p. 171).

A configuração da identidade docente está imbricada na interação social com os componentes da cultura, são essas relações que produziram a organização do exercício e sua institucionalização. A produção material estruturou as condições de trabalho, afetou a remuneração e a valorização profissional. As relações de gênero e classe são os principais vetores na composição da carreira do magistério no Brasil, de acordo com Vianna (2013), a docência:

[...] referenda os estereótipos de gênero que justificam os baixos investimentos na remuneração e formação docentes, na garantia de melhores condições de trabalho e de carreira, com a alegação de que professora não precisa ganhar bem, tem um marido que a provê, entre outros aspectos (VIANNA, 2013, p. 172).

Partindo dessa premissa, encontramos, no território nacional, investimentos parcos nas ações voltadas para a valorização do magistério. No Município de Uberlândia, registramos um longo período sem revisão dos planos de carreira do magistério - os profissionais da Educação ficaram por uma década sem revisão do mesmo, a versão atual foi reformulada entre 2013 a 2014 e passou a vigorar em 2015²⁰ - assim como em outros municípios brasileiros. A revisão das perdas para os(as) professores(as) uberlandenses, bem como as nomeações em regime de concurso público ascenderam a partir de 2013.

Dados da Secretaria Municipal de Educação indicam que 1390 profissionais foram nomeados em Uberlândia de 2013 até a maio de 2016 para atuarem escolas do município, desse total 1121 eram professores(as) e foram encaminhados para trabalhar em escolas municipais. As medidas realizadas visavam a suprir principalmente a necessidade de profissionais para atendimento de crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos, etapa de universalização obrigatória no ano de 2016.

A situação de concursado proporciona estabilidade e possibilidade de crescimento na carreira de ingresso, reiterando que “[...] o setor público traz vantagens de estabilidade no emprego, aposentadoria integral, atendimento de saúde e carreiras estruturadas, benefícios que costumam ser valorizados pelos trabalhadores (GATTI; BARRETTO 2009, p. 31).

De acordo com as respostas obtidas nas entrevistas, em maior parcela, os profissionais estão satisfeitos com sua situação profissional, destacam como pontos a serem melhorados a valorização social da profissão docente e o apoio pedagógico – acompanhamento dos(as) especialistas da Educação (orientador e supervisor), periodicidade das visitas técnicas das Assessoria Pedagógica

²⁰ Dados disponíveis no Relatório sobre ações e resultados da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, MG (2013 a 2016).

da Educação Infantil- dentro das instituições de ensino por parte da Secretaria Municipal de Educação:

Eu sempre trabalhei no município, e nunca me interessei trabalhar em outra instância assim principalmente em nível estadual, por causa das condições de trabalho que a gente tem. Na rede municipal as condições são bem melhores. Do ponto de vista de carreira eu estou satisfeita com minha atuação, eu enquanto profissional sim. Eu não me vejo as vezes por algum motivo a gente até pensa poderia ter seguido um caminho, mas eu paro para pensar o que? Não me vejo em outra profissão. Agora o que eu vejo ruim é a nossa falta de reconhecimento e valorização, isso é uma questão já cultural no nosso país, mas por outro lado na rede municipal a gente já teve alguns avanços (Professora 14/2).

O arrocho salarial e a estratificação de gênero da carreira docente são apenas facetas da feminização do magistério. Soma-se a eles a análise dos significados de gênero associados às identidades docentes e às relações escolares. Ainda que declarem satisfação com a “estabilidade”, as professoras registram a insatisfação com a desvalorização salarial e com progressão na carreira, uma vez que o último PCC apesar dos esforços não conseguiu superar as perdas acumuladas em 10 anos. O grupo de participantes reconhece o sistema público como melhor espaço para exercer a função docente, destacam a necessidade de valorização social do professor e melhores condições de trabalho. Os registros obtidos na Secretaria Municipal de Educação revelam que os profissionais passaram por um longo período sem revisão do Plano de Cargos e Carreiras, cerca de dez anos sem ajustes, o que impactou perdas significativas do ponto de vista financeiro e também a organização do trabalho desenvolvido nas escolas. O Plano foi revisto durante os anos de 2013 e 2014, em 2015 entrou em vigor uma nova legislação sobre a organização da carreira dos profissionais da Educação²¹.

A carga horária de trabalho semanal de 28 docentes fica entre 21 a 40 horas, 23 professoras trabalham até vinte horas semanais e somente seis trabalham mais de 40 horas na semana. De acordo com participantes faz-se necessário complementar a renda familiar trabalhando em mais de um turno:

²¹ O Plano de carreira dos servidores do quadro da Educação da Rede Pública Municipal De Ensino de Uberlândia, na forma da Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, está disponível no Diário Oficial do Município de Uberlândia nº 4493.

Do ponto de vista de carreira não estou muito satisfeita, ainda tem muito a desejar como na questão do trabalho os profissionais um salário mais digno, porque aí não precisávamos dobrar turno (Professora 17/2).

As professoras do município cumprem 20 horas semanais de trabalho, sendo 16 horas aula, as demais são destinadas a formação e atividades docentes nas unidades em que trabalham. A maioria delas possuem mais de um emprego, como professora ou como especialistas da Educação, atuam no contra turno no próprio município ou no estado ou ainda em instituições privadas. Essa situação ocasiona perda de qualidade no trabalho desenvolvido a medida que sobrecarrega cotidianamente a vida das profissionais, retirando o direito ao ócio, ao lazer e a cultura.

De acordo com as declarações das professoras, os motivos de escolha da docência estão vinculados, principalmente, a fatores afetivos ligados à infância, possuem forte ligação com a trajetória de vida pessoal das professoras. Nessa mesma esteira de pensamento, as docentes justificam a atuação na Educação:

Eu sempre tive vontade, nunca me imaginei fazendo outra coisa, desde criança aquela mesma mania brincar de escolinha, brincar de escolinha. Aí entrei no Ensino Médio e sempre quis isso, nunca pensei em outra coisa. Eu comecei como professora de primeiro ao quinto e eu não queria nunca ir para a Educação Infantil, aí eu comecei a prestar concurso para professor e não passava, então decidi tentar o de educador infantil, porque meu negócio era estabilidade naquele momento, aí passei para educador e apaixonei pelos pequenos, me apaixonei pela Educação Infantil. Quando passei para professora não quis trocar e hoje não quero sair da Educação Infantil. O contato como Educadora Infantil me fez escolher trabalhar com os menores (Professora 04/1).

Ao analisar as declarações das professoras, a exemplo do excerto acima, observamos que a escolha por atuar na Educação Infantil, assim como pela docência, fundamenta-se em aspectos subjetivos ligados à afetividade. Estudos sobre a feminização da docência corroboram a tese de que a imposição do espírito materno sobre as mulheres impactou a formação de professoras e sua situação profissional. Inicialmente, os homens ocupavam cargos de chefia nas escolas, enquanto as mulheres eram destinadas aos cuidados com as crianças menores, em função instinto materno próprio do gênero feminino (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 22-23).

As professoras participantes consideram que para ser um(a) professor(a) da Educação Infantil é necessária a identificação com crianças que estão na primeira fase da infância – de zero a cinco anos de idade — o docente precisa ter perfil adequado para não incorrer em ações educativas com foco na escolarização precoce:

O professor, o profissional de Educação Infantil tem que ter um perfil específico e um perfil bem assim, voltado para Educação Infantil. Percebemos que tem profissional aqui que ou foi por falta de oportunidade de ir para o outro nível, ou não tinha escola na hora de escolher, ou foi pela questão da praticidade, porque a escola é mais perto e aí dá para ele organizar mais a sua vida. Mas que não tem aquela identificação, o perfil do professor de Educação Infantil tem que ser aquele profissional que identifica inteiramente, porque senão gera essa ansiedade, porque senão gera aquela ansiedade de alfabetizar, não que nós vamos impedir isso, tem que ser natural, como eu falei tem criança na minha turma que está começando a desenvolver a leitura é claro que vou investir mais nisso nessa criança, mas aqueles que ainda não despertaram pra isso, eu não vou ficar massacrando essa criança só porque depois vão ficar falando em escolas de Ensino Fundamental que eu não trabalhei (P. 02/14).

A questão do perfil docente está embrenhada por elementos da trajetória pessoal e profissional de cada sujeito. De acordo com Aquino (2005), no Brasil, essa discussão foi impulsionada durante o século XX:

Essa tendência ganhou expressão no Brasil a partir de 1990, em movimentos pela melhoria de qualidade da Educação Infantil, implicando na definição de identidade para os serviços educacionais para as crianças de 0 a 6 anos. Um ponto específico nesse processo de elaboração de identidade está associado à necessidade de se definir o perfil do profissional que atua diretamente com as crianças, até então denominado de diversas maneiras, com diferentes responsabilidades e graus de escolaridade (AQUINO, 2005, p. 1).

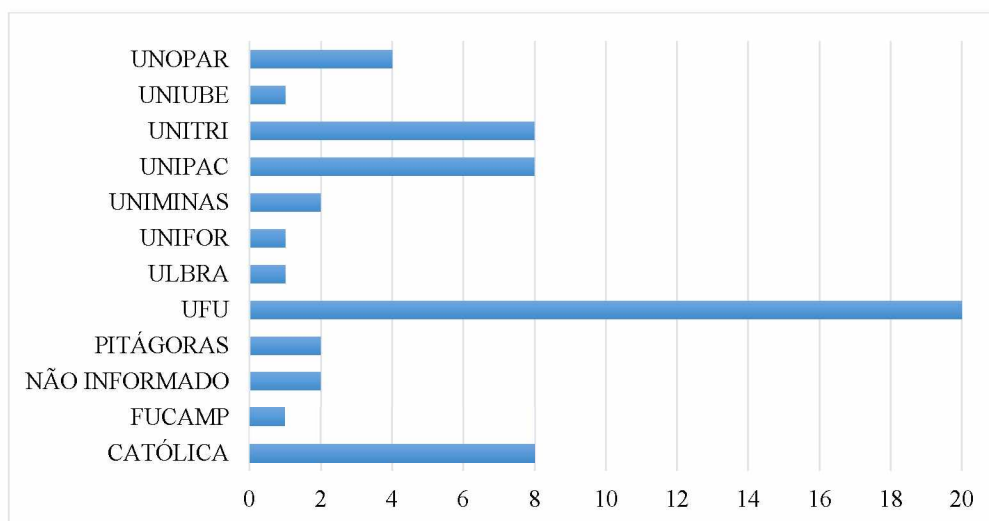
A definição da identidade é um ponto nevrálgico no desenvolvimento profissional; na Educação Infantil, existe a vinculação com o assistencialismo na institucionalização do atendimento e definição do modelo idealizado da mulher como naturalmente apta a cuidar de e a educar crianças pequenas, mas “[...] o problema da profissionalização desse segmento não são as mulheres que atuam nele e sim os estereótipos relacionados à vinculação entre a atividade e a maternagem” (GALVÃO; BRASIL, p. 74).

O desenvolvimento profissional docente reconhece a necessidade de refletirmos sobre o processo de formação, sem desconsiderar a trajetória pessoal dos sujeitos educativos, não podemos desvincular o professor da sua condição humana. Dessa forma, seu desenvolvimento profissional se dará na interação com o meio, mediante a formação permanente – formação inicial e contínua – que, segundo Prada e Longarezi (2008), deve ser espaço e tempo de confronto entre o que os professores sabem e a cultura elaborada.

Problematizar a formação para a melhoria da qualidade do desenvolvimento profissional docente constitui um expressivo desafio para a Educação brasileira nos dias atuais, o que exige ressignificar os processos educativos iniciais e permanentes (CICILLINI, 2013, p. 2013, p. 38).

Em relação a formação inicial 34,48% das professoras cursaram a Graduação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU):

GRÁFICO 6 - Instituições de formação inicial – Nível Superior



Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

Os dados organizados no Gráfico 6 revelam expressiva diversidade das instituições de nível superior frequentadas para a realização do curso Graduação. A UFU destaca-se como principal instituição formadora: vinte participantes declaram ser alunas egressas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFU. Em seguida, a Faculdade Católica de Uberlândia, a Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e o Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), formaram, respectivamente, oito participantes desta pesquisa. O somatório das três instituições perfaz o total de 24 sujeitos, equivalente a 41,37% da amostra real. A maior parte das participantes se formou em universidades ou em faculdades particulares: são 38 professoras formadas em cursos de iniciativa privada; esse grupo compõe 65,51% do conjunto de profissionais participantes da investigação.

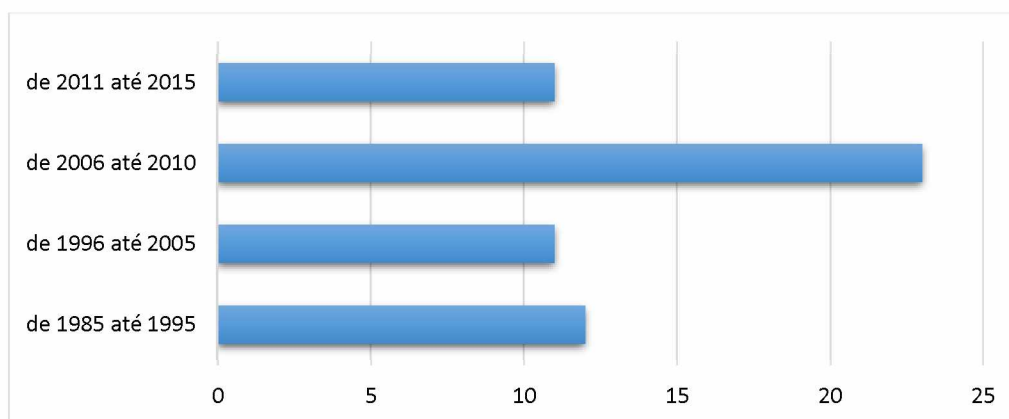
As regiões do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba constituem um polo de confluência de diferentes demandas científicas e culturais. A Educação Superior situada nessa região integra

várias cidades e Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo dados da Secretaria de Ensino Superior SESU/MEC (2007), o sistema de Educação Superior dessa região integra sete cidades (Araguari, Araxá, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia) totalizando 20 IES, entre as quais citamos a UFU.

A UFU exerce um papel articulador entre as várias instituições formativas da região do Triângulo Mineiro e se destaca também por seu papel na produção de conhecimento mediante a realização de pesquisas em diversas áreas do conhecimento (GATTI, 1998, p. 5). Nesta pesquisa, a formação inicial da maior parcela das participantes foi realizada na UFU; nesse sentido, a universidade configura-se como uma instituição central na profissionalização das professoras, impactando suas representações.

As professoras participantes concluíram seus cursos de Graduação entre 1985 a 2015, conforme disposto no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 Ano de conclusão do curso de Graduação



Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

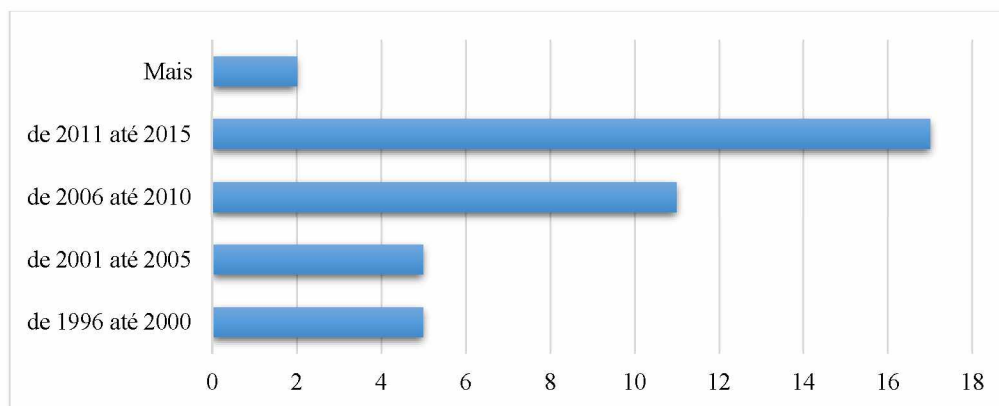
O período de maior concentração relativo a formação inicial foi entre 2006 e 2010; durante esse intervalo, cerca de 40% de participantes concluíram o nível superior. A maioria dos profissionais possui entre cinco e dez anos de docência; correspondem a um total de 23 docentes, equivalente a 39,65% do conjunto. O segundo período com maior quantidade de professoras foi entre os anos de 1985 e 1995, intervalo de tempo em que 20,68% (doze sujeitos) declaram ter concluído a Graduação. Compreendemos que a aglomeração evidenciada pelo Gráfico referente à conclusão do Curso Superior está vinculada à exigência de formação mínima postulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (1996), que determinou no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de Graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Nessa mesma linha de pensamento, para dar concretude as exigências da legislação educacional o Parecer CNE/CEB 04/2000 estabelece prazo até o ano de 2007 para as instituições se adequarem no sentido de garantir a formação mínima dos professores da Educação Básica. Consideramos que ações empreendidas após a promulgação da LBD/1996 justificam a elevação na quantidade de pessoas graduadas na Educação. Essa constatação dialoga com situação da formação inicial das professoras participantes desta pesquisa. Segundo os dados expressos no Gráfico 5, o período de maior índice de formação ocorreu dentro do limite do prazo determinado pelo Parecer CNE/CEB 04/2000.

Já a especialização de acordo com o próximo Gráfico apresentou maior concentração nos últimos cinco anos:

GRÁFICO 8 - Ano de conclusão de Pós-Graduação – Especialização (*lato sensu*)

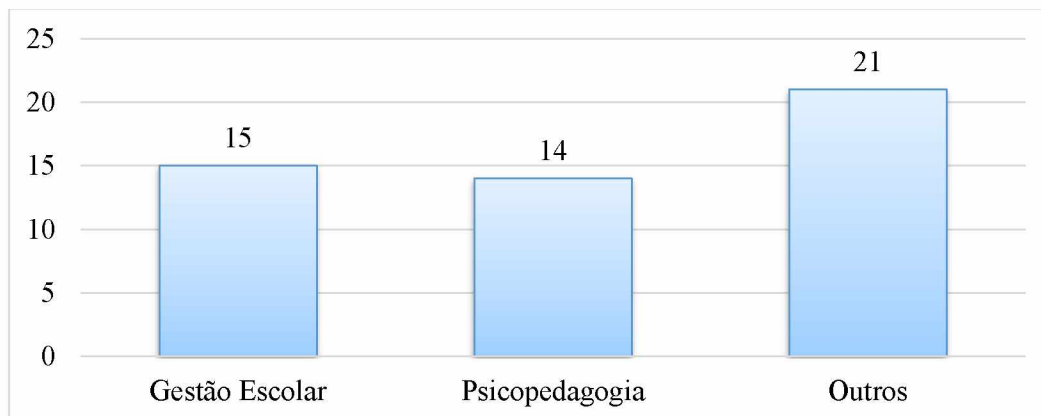


Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

Cerca de 40% das professoras concluíram suas especializações entre 2011 a 2015. O intervalo entre os anos 2006 a 2010 expressa o segundo período de maior concentração da conclusão de cursos *lato sensu* com 18,96%, equivalente a onze professoras. O grupo de sujeitos que concluíram o Curso de Especialização (*lato sensu*) foi de 50 sujeitos, o que corresponde a 86,2% das professoras participantes.

Os Cursos de Especialização com maior taxa de adesão pelas participantes, conforme apresentado no Gráfico 9, foram os ligados à Gestão Escolar com 30%, que englobam: Supervisão, Orientação, Direção, Orientação do Trabalho Pedagógico e Inspeção. O segundo curso mais escolhido foi o de Psicopedagogia, com adesão de 28%.

GRÁFICO 9 - Cursos de Especialização escolhidos pelas participantes da pesquisa



Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

A referência no Gráfico 9 ao item “Outros” composto por 21 participantes indica o leque de cursos de Especialização menos escolhidos pelas professoras, que foram reunidos em um único grupo para facilitar a interpretação dos cursos com maior adesão. No item “Outros” os cursos declarados estão especificados na Tabela 3.

TABELA 3 - Cursos de Especialização - “Outros” – declarado pelas participantes da pesquisa

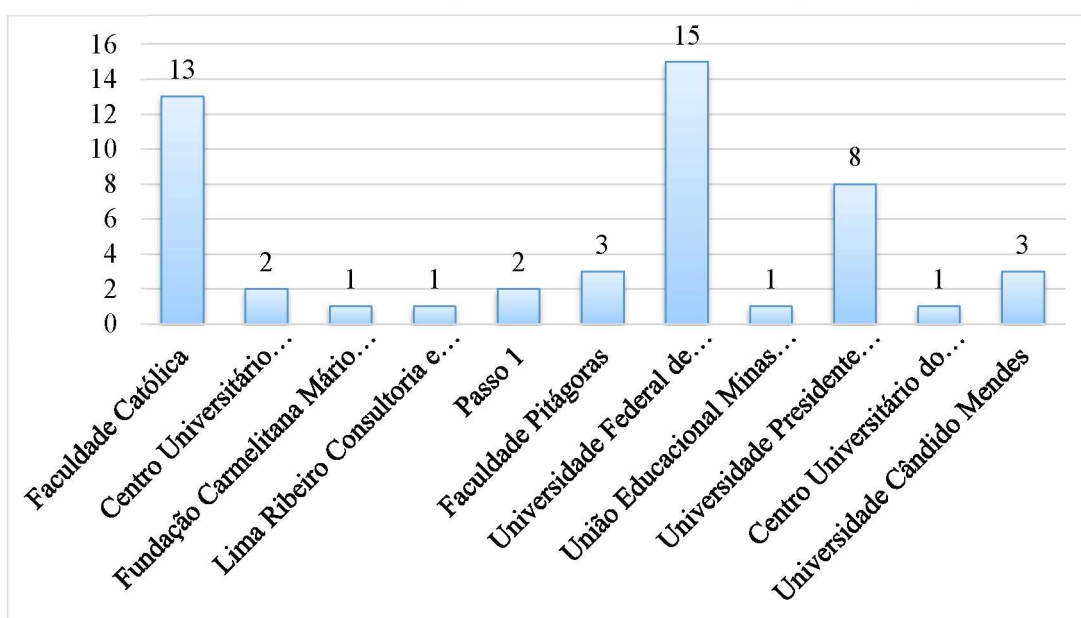
ESPECIALIZAÇÃO	QUANTIDADE
Ciência tecnologias voltadas para Educação	1
Docência na Diversidade Educação Básica	1
Educação Especial	1
Educação Inclusiva	1
Educação Infantil	3
Ludopedagogia e Educação Infantil	1
Matérias pedagógicas	2
Metodologia de Linguística	1
Mídias na Educação	1
Neurociência	1
Prática Pedagógica	1

Processo de ensino e aprendizagem	1
Psicopedagogia clínica e institucional	2
Psicopedagogia, Inclusão e Educação Especial	3
Total	21

Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

Observamos diversidade na escolha das especializações não só nas áreas de conhecimentos eleitas para realização dos cursos como também no quesito instituições de ensino (Gráfico 10).:

GRÁFICO 10 - Instituições de Pós-Graduação: Especialização



Fonte: Questionário censitário respondidos por professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período de março a junho de 2016.

A instituição que mais formou os especialistas desta pesquisa foi a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especificamente a Faculdade de Educação. O índice de participantes que frequentaram a Pós-Graduação na UFU foi de 30%, seguido da Faculdade Católica que formou 26% das professoras participantes.

Podemos afirmar, em relação à Pós-Graduação *lato sensu* – Especialização – fundamentado nos parâmetros: ano de conclusão, cursos escolhidos e instituição de ensino — que a maioria das professoras consideram necessários estudos posteriores à formação inicial, uma vez que 86,2% das participantes optaram por se especializarem na área educacional e somente nos últimos cinco anos – 2011 a 2015 – 40% concluíram cursos de Especialização. As áreas de conhecimento de maior

interesse foram a Gestão Escolar e a Psicopedagogia e a instituição que mais formou os participantes desta pesquisa foram a UFU e a Faculdade Católica. Todavia, quando somamos o quantitativo de sujeitos por tipo de instituição, as de direito privado superam o contingente formado pelo sistema público; nesta pesquisa, 70% cursaram a especialização em instituições privadas e 30% em instituição pública.

Em relação ao conteúdo da formação inicial e sua vinculação com a Educação Infantil, etapa de atuação profissional das participantes, as professoras declararam que, em seus cursos de formação inicial, a Educação Infantil foi objeto de disciplina específica e os conhecimentos oriundos dessa experiência contribuíram para suas ações educativas. Todavia, de acordo com as falas das professoras, a mesma especificidade não foi dispensada a área da Educação Popular, que se dedica a refletir sobre a escolarização das classes populares:

Durante minha formação inicial eu tive disciplina específica sobre a Educação Infantil, tipo Fundamentos da Educação Infantil, outros era Jogos e Brincadeiras. As disciplinas contribuíram muito para minha prática docente, consigo utilizar muito o que aprendi na disciplina de Jogos, Brincadeiras tinha mais uma palavrinha que esqueci, mas enfim deu uma base boa do que é preciso mesmo no dia-dia. Tive disciplina que abordou a Educação Popular, mas para mim foi superficial, para mim não teve muita coisa não. Não tinha nenhuma disciplina a parte o tema era tratado dentro de outras disciplinas (Professora 12/1)

As entrevistas revelam elementos da formação inicial muito discutidos em inúmeras pesquisas que se dedicam a estudar a formação docente²². Fica evidente o reconhecimento da importância da disciplina Educação Infantil, porém destaca-se também sua ineficiência na formação docente, o que finda por favorecer o distanciamento entre a teoria e a prática, Gatti (2010), em um estudo mais amplo, tece críticas severas à estrutura das ementas dos cursos de Pedagogia que, segundo a autora, não oferecem elementos para atividades de ensino:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos

²² Destacamos aos estudos de Gatti (2010) e Libâneo (2011) como produções especificamente sobre a área da formação docente.

documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (GATTI, 2010, p. 18).

De acordo com uma das professoras entrevistadas, os profissionais que ingressam atualmente nas escolas possuem dificuldades em suas atividades de ensino, em função dos cursos de formação inicial:

Na minha formação não tinha disciplina específica de Educação Infantil, na verdade a gente tinha um pouquinho de cada, só que na época não era nem Educação Infantil que falava, era Pré-Escola. Foram conhecimentos que contribuíram imensamente com minha prática docente, tanto que eu vejo uma grande diferença de quem faz a Pedagogia já vai atuar como professor de quem fez esse antigo magistério, porque eu acredito que lá a gente aprendia mesmo a dar aula. Hoje o pessoal chega sem a noção dessa prática de sala de aula, eu vejo muito mais dificuldade nos profissionais que só fazem a Pedagogia para atuar do que esses profissionais que são da minha geração e fizeram aquele magistério. O magistério dá mais noção da prática. Não recordo de nenhuma disciplina sobre Educação Popular, naquela época não tinha uma coisa assim muito específica, até porque eu acredito que assim como a gente era preparado para atuar em rede pública mesmo, então a gente já sabia o que que era o que era aquilo ali, quem era nosso público, nosso aluno (P. 02/14)

Para Sacristán (1999), a escola imersa em uma conjuntura social globalizada, em processos contínuos de mudança, ocasionam instabilidade e insegurança o que, por sua vez, produz muitos dilemas na área educacional. Esse contexto pós-moderno coloca os profissionais da Educação em choque com práticas que não atendam a fluidez do cotidiano escolar; dessa forma, vemos instalada uma crise no sistema educativo que atinge consciência do sentido das funções profissionais do professor e, assim, uma desarticulação entre o pensamento e a ação (SACRISTÁN, 1999). Freire (1996) pondera que a ação educativa deve ser capaz de gerar transformação, que só pode ser alcançada se estiver de acordo com sua atividade teórica, senão se torna mero “blábláblá” (FREIRE, 1996, p. 22). Todavia uma ação sem embasamento pode gerar danos severos e, dessa forma, a teoria e prática não podem ser dissociadas, são uma unidade dialética que contribui para a formação da consciência crítica.

A situação de desequilíbrio fica ainda mais acentuada quando tratamos da Educação Popular: a maioria dos profissionais entrevistados afirmam não terem contato durante a Graduação com disciplinas sobre Educação Popular. Algumas delas atribuem seus conhecimentos nessas áreas a outras disciplinas ou a experiências proporcionadas pelas instituições de Ensino Superior.

A Educação Popular não possui um espaço privilegiado no currículo do curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas, na UFU por exemplo, as ementas dos cursos de formação de

professores(as) não tratam deste campo do conhecimento de forma específica. Consideramos que os estudos sobre as práticas e teorias em favor das classes populares contribuem com a melhoria da escola pública, uma vez que a maior parte de seus usuários pertencem aos grupos sociais menos favorecidos. De acordo com uma das participantes as experiências no campo da Educação Popular contribuem para o exercício docente:

Não estou lembrada de nenhuma disciplina específica sobre Educação Popular, eu me lembro assim da experiência em um projeto de pesquisa, mas não era tanto dentro da Graduação, era uma iniciação científica, eu tive muitos estudos na minha formação, na iniciação científica, no Diretório Acadêmico (DA), eu era meio militante, era ligada aos movimentos sociais, não estou lembrando de uma disciplina específica na faculdade, mas tive outras experiências durante a faculdade que contribuiu com minha prática hoje que são ligadas a Educação Popular. (Professora 23/2)

Sonegar a discussão sobre Educação Popular implica em contribuir com o fracasso das classes populares, em realizar uma formação docente inadequada para a construção de práticas pedagógicas éticas-políticas que permitam a comunicação e produção do conhecimento para todos(as).

As profissionais afirmam participar de formação continuada, no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e *in loco* nas unidades escolares. O CEMEPE é uma instituição formativa dos profissionais de Educação do município de Uberlândia, que desenvolve atividades de formação continuada na sede da instituição, nas escolas e também em outros espaços da cidade. A formação em serviço no município de Uberlândia é regulamentada por meio de diversos documentos. A Lei nº 11.444 de julho de 2013 institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender²³ e estabelece como um dos macro-objetivos desenvolver formação permanente com os (as) profissionais da Educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica. O Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME/UDI), Lei nº 079/2015, também reserva nos Eixos II e III espaço especial para a formação dos profissionais da Educação com vistas à garantia da qualidade social da Educação. Além disso o Decreto nº 14.035²⁴

²³ A Lei 11.444/2013 está publicada no Diário Oficial do Município -DOM, de 26 de julho de 2013.

²⁴ Decreto nº 14.035, de 29 de abril de 2013 dispõe sobre os Programas e Projetos de Estudos, Pesquisa e Intervenção do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), a serem desenvolvidos no cotidiano das Unidades Escolares, nos espaços das salas de aula e demais espaços educativos, e os respectivos núcleos de trabalho de vinculação de cada projeto.

prevê os núcleos formativos dentro do CEMEPE e suas respectivas áreas de atuação, normatizando a atuação da instituição formativa.

Para além da regulação das instituições formativas e do caráter da formação, a Instrução Normativa nº 001/2014 publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia, determina que a formação do profissional deve ser remunerada e realizada durante a jornada de trabalho semanal. Dessa forma, o tempo e espaço de formação no município estão organizados dentro de dois “módulos”. O “Módulo I”, destinado à formação a continuada, corresponde a 2/3 da jornada de trabalho que pode ser cumprida fora da escola. Já o módulo II, cumprido dentro das próprias instituições educacionais, refere-se ao momento realizado com os(as) especialistas em Educação (Supervisoras e Orientadoras) equivale a 133 minutos e 20 segundos, ou seja, 1/3 (um terço) da jornada de trabalho e é destinado para planejamento, estudo, pesquisa, formação permanente e demais atividades ligadas a função docente.

Percebemos, com base nas legislações municipais, o esforço no sentido de assegurar que os(as) professores(as) tenham oportunidade de formação permanente. De acordo com as participantes, esses momentos são importantes para a melhoria da prática educativa:

Eu participo da formação continuada, tenho participado mais da formação da escola, já participei do CEMEPE também, mas agora é mais na escola mesmo. A formação que eu participo aqui na escola contribui sim com minha prática. A formação sempre tem algo a acrescentar, eu sempre falo todos profissionais das demais áreas sempre estão em formação, a gente vê aí na área da saúde, os médicos, sempre vão para congressos para buscar novas práticas, para aprimorar e infelizmente na área da Educação as vezes os profissionais tem um certo desinteresse por isso, uma certa resistência com o novo, então as vezes fica aquela coisa a não eu aprendi assim, deu certo! Só que nós temos que pensar que os tempos são outros, as crianças são outras, com outras informações, então eu acredito que é muito importante sim a formação (Professora 14/2)

O relato da participante ressalta o papel da formação no desenvolvimento profissional. A formação tem um papel crucial na resignificação das ações educativas, verificamos que as participantes preferem aquelas que são realizadas nas próprias instituições de ensino, esse tipo de formação tem alcançado um número maior de profissionais, porém ainda existem aqueles(as) docentes que resistem em participar de formações permanentes em serviço. Em suas falas as professoras destacam o valor atribuído principalmente para as atividades formativas que respondem aos anseios ligados à prática docente. A esse respeito Imbernón (2009) afirma:

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo (IMBERNÓN, 2009, p. 27)

As professoras destacam que a formação só tem impacto positivo quando incide sobre suas ações educativas, enfatizam também a necessidade de conscientização sobre a formação docente e abertura para a mudança. Compreendemos, assim como Imbernón (2009), que a profissão docente é complexa, ensinar é difícil e atualmente se tornou ainda mais complicado, em função, principalmente, de processos formativos nutridos durante o século XX, pelo viés da racionalidade técnica. Dessa forma não conseguimos mais responder aos desafios que a escola nos impõe. O esquecimento do emocional e do subjetivo e a expropriação do pensamento crítico gera “[...] uma alienação profissional, uma ‘a profissionalização’, uma incompreensão dos fenômenos sociais e educativos, (...) chegando a um autismo pedagógico” (IMBERNÓN, 2009, p. 92).

Apesar do cenário desfavorável concebemos que a formação docente constitui elemento-chave para a profissionalização docente. As considerações verbalizadas pelas participantes desta pesquisa corroboram a importância da formação vinculada à realidade educativa. Partindo da compreensão dialética, da consideração dos elementos histórico-sociais que compõem os sujeitos, podemos reunir características sobre o corpo docente participante desta pesquisa. Esse detalhamento nos permitiu conhecer a relação das participantes com a docência, seus caminhos formativos bem como seu desenvolvimento profissional. Cientes de quem são as professoras participantes, podemos avançar na compreensão das palavras evocadas.

3.2 O que pensam e falam os docentes: entrevendo as palavras ditas

Fundamentados na metodologia adotada nesta pesquisa optamos por analisar as palavras evocadas na ALP conforme a abordagem estrutural das representações sociais proposta por Abric (1994) seguindo as postulações da TRS desenvolvida por Moscovici (1961) e ampliada por seus seguidores, Jodelet (1996), Doise (1990) dentre outros.

A aplicação da técnica ALP contribui para acessar os conteúdos latentes sobre determinada temática que podem ser mascarados nas produções discursivas. De acordo com a Abric (1994,

p.66) a ALP consiste em “[...] a partir de uma ou mais palavras indutoras, pedir ao sujeito que as associe às primeiras palavras ou expressões que lhe venham à cabeça”.

A Associação Livre de Palavras é uma técnica de caráter projetivo e espontâneo utilizada para identificar e apreender a estrutura da representação – o núcleo central e o sistema periférico - por meio da ordem média das evocações vinculada a ordem de evocação das palavras pelos sujeitos participantes. As palavras ou expressões evocadas formam um sistema consistente de categorias que são configurados em um quadro com quatro quadrantes. Cada quadrante confere graus diferentes de centralidade para as palavras que o compõem (SÁ, 2002).

Os quadrantes referem-se a uma análise de tipo prototípica, consistem em uma técnica simples e eficaz obtida através da submissão das planilhas e/ou matrizes a programas específicos que cruzam os critérios de frequência e ordem de evocação provenientes dos testes de evocações livre. Os quadrantes, de acordo com Justo e Camargo (2014), indicam:

O primeiro quadrante (superior esquerdo) indica as palavras que têm alta frequência (uma frequência maior que a média) e baixa ordem de evocação (aquelas que foram mais prontamente evocadas). Essas seriam as prováveis indicadoras do núcleo central de uma representação. No segundo quadrante (superior direito), temos a primeira periferia, com as palavras que têm alta frequência, mas que tiveram ordem média maior, ou seja, não foram tão prontamente evocadas. No terceiro quadrante (inferior esquerdo), a zona de contraste contém elementos que foram prontamente evocados, porém com frequência abaixo da média. Por fim, a segunda periferia no quarto quadrante (inferior direito) indica os elementos com menor frequência e maior ordem de evocação (JUSTO; CAMARGO, 2014, p. 30).

Para complementar a análise da estrutura das representações buscamos identificar a organização dos seus elementos mediante a análise de similitude, que gera uma árvore máxima baseada na teoria dos grafos. A análise de similitude nos permite detectar o grau de conexidade entre os elementos que compõem a representação, o “tamanho dos vértices coloridos é proporcional à frequência das palavras e as arestas indicam a força da co-ocorrência entre as palavras” (JUSTO; CAMARGO, 2014, p. 31).

Os procedimentos realizados com o *software* Iramuteq referente a verificação da frequência e ordem de evocação das palavras geraram sete quadros (análise prototípica – gráficos que definem o núcleo central e o sistema periférico da estrutura representacional) e sete árvores máximas (análise de similitude – demonstram a força de conexão e co-ocorrência entre as palavras evocadas). Os dados gerados foram cruzados com o referencial teórico, com o perfil docente do grupo

participante e com as entrevistas realizadas. A triangulação dessas informações busca reiterar o contexto social, a fim de garantir o sentido e significado de que estão imbuídas as representações docentes. Destacamos que a triangulação nos permite cruzar diferentes dados e pontos de vista sobre um mesmo objeto e de forma contextualizada identificar a convergência seja de natureza quantitativa ou qualitativa (CRESWELL, 2007, p. 32-33).

A ALP foi aplicada às 58 participantes em momentos individuais, sete expressões indutoras foram utilizadas a saber: 1) Criança é ..., 2) Infância é ..., 3) Aluno é ..., 4) Aluna é ..., 5) Alunos(as) das classes populares, 6) Ensinar alunos(as) das classes populares, 7) Aprendizagem de alunos(as) das classes populares.

Para cada expressão indutora foi solicitado que as participantes falassem as quatro primeiras palavras que lhes viessem à cabeça. Foram evocadas 232 palavras para cada expressão, o conjunto das sete expressões totalizaram 1624 palavras emitidas durante a aplicação da ALP. Essas evocações foram inseridas em sete planilhas separadas (do OpenOffice.org Calc e salvas no formato “.ods”).

As planilhas foram construídas de acordo com as instruções de formatação do *software* Iramuteq, sendo uma para cada expressão indutora. Na primeira coluna de cada planilha é informado o código da participante, já na primeira linha são inseridas duas denominações: a) EVOC para designar as palavras ditas durante a ALP e b) *rang* que se refere a ordem de emissão da palavra pelo sujeito. A frequência média estabelecida pelo programa para emissão das palavras ficou especificada entre 4 a 5,5 e *rang* (média das ordens médias da evocação) foi 2,45. A partir desses dados construímos os quadros para cada expressão indutora, a fim de identificar a estrutura da representação social.

A análise das entrevistas objetivou complementar a identificação da estrutura das representações, bem como sua significação para as participantes da pesquisa. Richardson (1999) sobre o uso de entrevista em pesquisa social pondera:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (RICHARDSON, 1999, p. 207).

A entrevista nos permite acessar com profundidade diversos aspectos sobre o objeto em investigação. Nove participantes concederam entrevista, a adesão foi voluntária. O convite foi realizado a todas as participantes após a aplicação da ALP.

Para compreender os sentidos e significados do discurso das participantes realizamos a triangulação dos dados já citada anteriormente. Os procedimentos para realização das análises das entrevistas envolveram o uso do *software* Iramuteq e a análise de conteúdo.

O Iramuteq realiza análises textuais multivariadas, para o tratamento das entrevistas optamos pela análise de similitude. A análise de similitude realizada de modo complementar visou auxiliar a compressão sobre a estrutura da representação social a partir da conexidade entre as palavras evocadas, dessa forma foram geradas sete árvores máximas correspondente a cada expressão indutora utilizada.

Na sequência apresentaremos as análises trianguladas entre os dados coletados, os grafos gerados no Iramuteq, o referencial teórico adotado, alinhavado a vozes das participantes que foram selecionadas de acordo com a categorização das temáticas elencadas na entrevista semiestruturada, seguindo os procedimentos da análise de conteúdo.

3.3 Tecendo reflexões: as representações desveladas

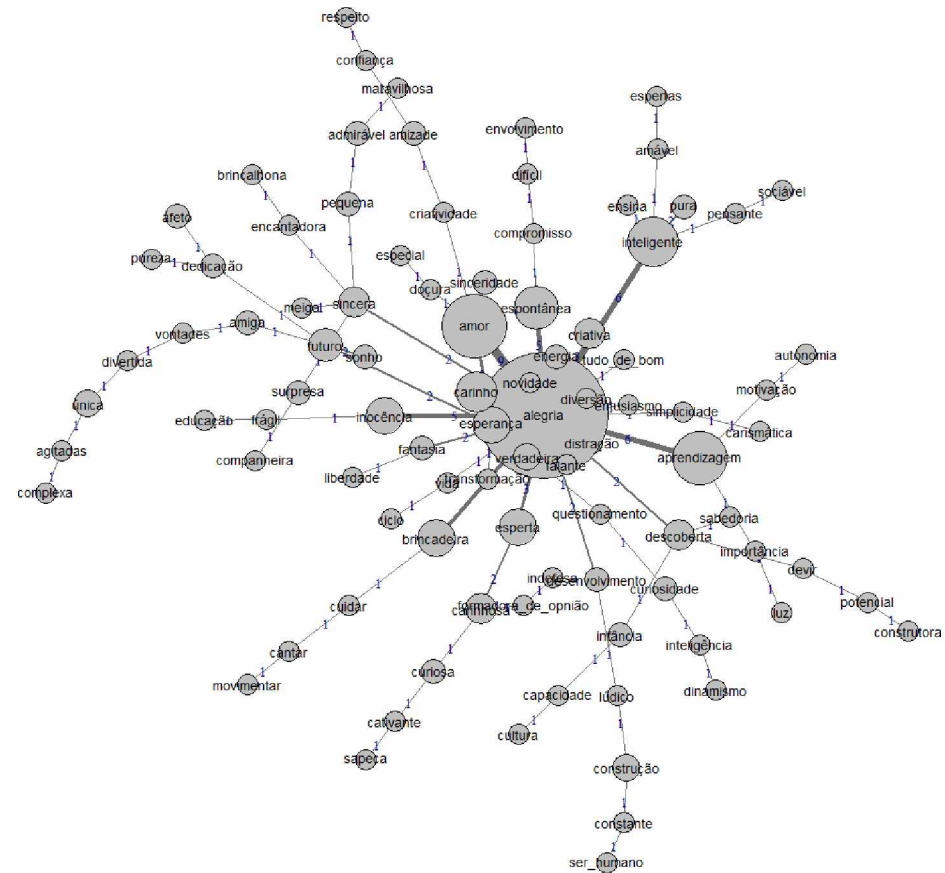
Destacamos que, para identificar a representação das professoras participantes sobre os(as) aluno(as) das classes populares, procuramos costurar duas técnicas oriundas da TRS – análise prototípica (quadros com OMF) e árvores máximas (análise de similitude). A análise empreendida alinhavou também as falas das participantes aos aspectos teóricos e práticos da Educação Popular, a fim não só de contextualizar e fundamentar nossa apreciação, mas também reiterar a condição humana inerente à pesquisadora e às participantes, para resgatar a indissociabilidade da natureza humana que constitui o profissional docente. Nesse viés, também compreendemos o sujeito discente e todos aqueles(as) que estão inseridos em processos educativos, sociais e culturais.

As considerações sobre os dados coletados foram compartilhadas em tópicos, segundo a ordem das expressões indutoras utilizadas na ALP. Essa organização foi adotada para facilitar a exploração e reflexão sobre o *corpus* reunido durante a fase de coleta de material.

QUADRO 1 Expressão indutora: Criança é ...

QUADRO 1 - OMF	
1º QUADRANTE	2º QUADRANTE
Alegria	Aprendizagem
Amor	Espontânea
Inteligente	Carinho
Esperta	Inocência
	Esperança
	Brincadeira
3º QUADRANTE	4º QUADRANTE
Sincera	Futuro
Verdadeira	Criativa
Construção	Carinhosa
Desenvolvimento	Descoberta
Admirável	Única
Amiga	Infância
Curiosa	Sinceridade
Sonho	Energia
Curiosidade	Amizade
Pura	Surpresa
	Fantasia
	Pequena
	Dedicação
	Afeto

Fonte: A pesquisadora. 2016



Similitude 01. Iramuteq 2016

A análise do Quadro e da árvore de similitude, ambos formados a partir das evocações emitidas para a expressão indutora 1 – Criança é..., indica que a estrutura representacional está ancorada no pensamento moderno sobre a criança.

Conforme podemos visualizar no grafo de similitude, as ramificações partem de um único vértice – palavra “alegria” – garantindo que os aglomerados concentrem força na proteção do núcleo central. Essa disposição das evocações revela a grande força de conexão entre os elementos centrais o que, por sua vez, mantém a representação coesa, evidenciando que o grupo de professoras participantes possui um pensamento concordante e homogêneo sobre quem é a criança, o que, por sua vez, reflete-se na configuração da representação social sobre o referido grupo.

As palavras evocadas identificam a criança como um sujeito universal, sem marcas sociais e culturais; as entrevistas corroboram com os dados obtidos na associação livre de palavras conforme destacado no excerto: “ Criança é expressão, criança é luz, criança é vida e através dessa alegria, dessa observação que você faz diariamente que você vai ajudando essa criança se encontrar, formar o cidadão futuro” (P. 13/1).

As vozes das participantes definem a criança como um sujeito infantil puro cuja principal atividade é o brincar, mas que precisam ser educadas para virem a ser bons cidadãos no futuro, essas ideias condensam o pensamento do coletivo e estão fundamentadas, por exemplo, nas propostas de Comenius, Pestalozzi e Rousseau sobre a Educação das crianças.

Enfatizam a criança como bondosa e pura, elementos estes oriundos do pensamento do século XVIII, considerado o “reinado das crianças”, no qual a organização familiar nuclear colocava no centro da família a criança. Nesse período, observamos a sedimentação da representação de criança como sujeito alegre, em função da pureza de sua faixa etária e de suas funções sociais no contexto moderno.

Todavia, destacamos que este pensamento era dirigido apenas para crianças de classes mais favorecidas, o ideário universal da criança como alegre e inocente não é estendido para os sujeitos das classes populares. De acordo com a participante 25/3 as crianças das classes populares são carentes afetivamente “eles precisam de mais atenção sim, alguns são até agressivos, a forma de chamar a atenção é até mais agressiva” (P. 25/3), nessa mesma esteira a participante 26/3 afirma:

Então em relação ao comportamento tem criança que é mais paciente, tem criança que já são mais agressivas com as palavras, não tem paciência de esperar, acho que essa é uma das características dessas crianças das classes populares (P. 26/3).

O comentário sobre o comportamento de criança das classes populares nos chama a atenção, evidencia que, muitas vezes, a interpretação das ações desses sujeitos é realizada sob a baixa expectativa do que julgam ser as características das classes populares, a inocência e pureza não são mais os principais elementos para identificar as crianças desse grupo social.

Segundo o referencial teórico adotado, desde a mais tenra idade, as crianças das classes populares eram inseridas no trabalho ou colocadas em creches, para que seus pais pudessem trabalhar; para esse grupo, era destinada a moralização e a aprendizagem dos ofícios, enquanto os filhos de famílias com maior poder aquisitivo brincavam e frequentavam jardins de infância. Os aspectos históricos nos auxiliam a compreender a trama social que culminou na forma pela qual, hoje, as crianças das classes populares são representadas. As marcas da exclusão social, da elitização do conhecimento escolar contribuíram para o formato de escola pública destinada aos mais pobres, escola esta que, segundo Patto (1993), promove o fracasso escolar.

Observamos, mediante a análise empreendida, que a árvore de similitude segue as mesmas características do Quadro 1: a palavra “alegria” com maior ordem média de frequência (OMF) vincula-se fortemente ao “amor”, “inocência”, “espontânea” e “aprendizagem”. Os elementos centrais indicam, assim como retratado no Quadro 1, a ocultação da criança como ator social, com múltiplas variáveis compondo suas identidades.

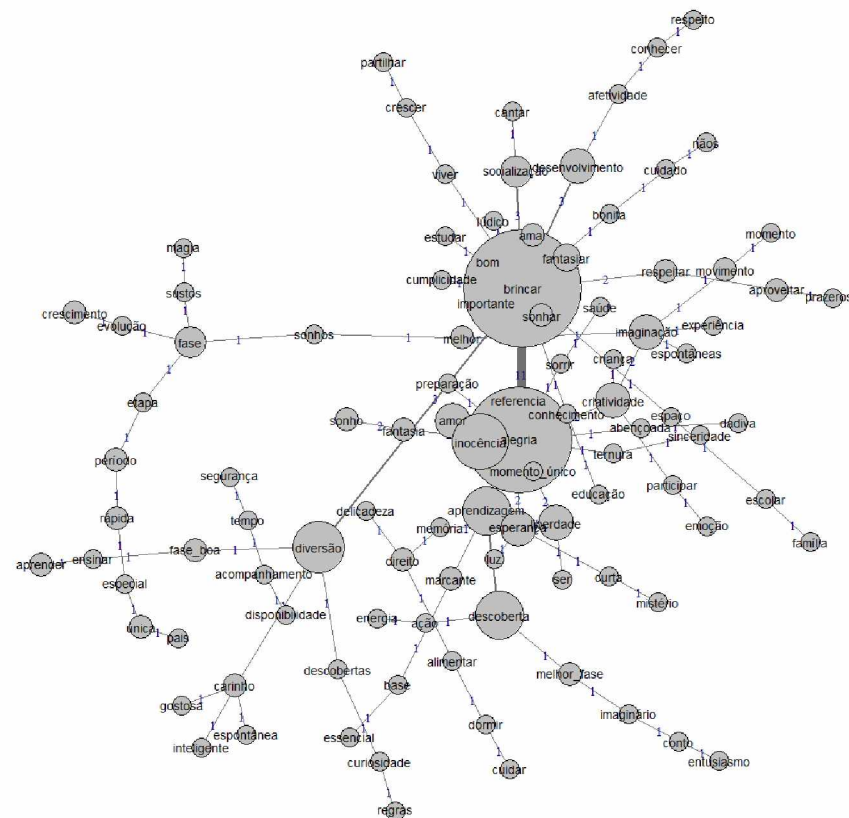
Prevalece uma representação moderna de criança que, por meio de processos educativos, aprende a tornar-se o bom cidadão, como idealizado por Rosseau (1995). A disposição das palavras no quadro articulado e a estrutura da árvore de similitude que dispõe sobre a conexidade entre elementos (palavras evocadas) reafirmam a representação burguesa de criança fruto do pensamento moderno (OLIVEIRA 2002), à medida que se referem a um tipo ideal de criança. Trata-se de uma criança abstrata e universal.

A disposição mais próxima entre as evocações nos permite afirmar que a coesão revelada pela forte conexão entre as palavras evocadas em torno de um grande vértice resulta na consolidação de uma representação romantizada da criança. Dessa forma, salientamos que a representação da criança, apesar de ser dinâmica, assim como as outras representações presentes em nosso mundo social, indica pouca possibilidade de transformação em função de sua organização uníssona e arraigada.

QUADRO 2 Expressão indutora: Infância é ...

QUADRO 2 - OMF	
1º	2º
QUADRANTE	QUADRANTE
Brincar	Alegria
Diversão	Inocência
Aprendizagem	Liberdade
Descoberta	Amor
Imaginação	Desenvolvimento
	Esperança
	Criatividade
3º	4º
QUADRANTE	QUADRANTE
Fase	Socialização
Melhor fase	Fantasia
Importante	Bom
Aprender	Crescimento
Melhor	Rápida
Fantasia	Movimento
Período	Única
Marcante	Respeitar
Sonho	Direito
	Fase boa
	Aproveitar
	Sonhar
	Carinho
	Amar

Fonte: A pesquisadora. 2016



Similitude 02. Iramuteq 2016

O Quadro 2 aprofunda a ideia tratada no Quadro 1. A infância complementa o pensamento introduzido, ao falar sobre criança, insere a reflexão sobre o que as crianças fazem no período infantil. A expressão indutora 2 apresenta evocações que definem a infância como uma fase da vida destinada ao brincar. Assim como no Quadro 1 as palavras “alegria” e “diversão” constituem o núcleo central e a primeira periferia para a expressão indutora 2. As expressões do Quadro 1 versavam sobre quem é a criança para o grupo de professoras participantes, enquanto, no Quadro 2, as evocações se referem aos afazeres da infância. Nas entrevistas, as professoras afirmam de forma uníssona que a infância é a fase mais importante da vida, destinada ao brincar, à ludicidade e ao prazer.

São expressos também elementos do ideário pedagógico sobre a infância vinculados à psicologização, como, por exemplo, as palavras evocadas, “desenvolvimento” e “aprendizagem”. Essa tendência a preocupar-se com o desenvolvimento infantil, a conceber a infância como momento decisivo para o desenvolvimento intelectual por meio da aprendizagem advém da entrada da área da saúde na Educação a partir do século XVII. A atenção em torno de cuidados sanitaristas visava a garantir condições saudáveis de crescimento populacional, preservar as crianças das mazelas sociais, a fim de impulsionar o desenvolvimento social, uma vez que as crianças eram e são consideradas o futuro da humanidade²⁵.

De acordo com Kramer (2006) e Oliveira (2002), o pensamento médico sanitarista culminou na psicologização dos modos de aprender e de ensinar os sujeitos infantis. As propostas advindas das áreas médica e psicológica procuraram enquadrar a criança em padrões considerados normais, visavam a aplicar testes e modelos para aferir o grau de inteligência e, assim, definir ideais cognitivos homogêneos para um grupo heterogêneo. Obviamente, tais padrões fundamentavam-se no pensamento moderno da criança única e universal, desconsiderando os sujeitos reais.

A Psicologia exerceu e exerce influência nos espaços escolares e algumas áreas do campo da psicologia positivista contribuíram para consolidar uma visão universal e abstrata de criança e infância, a esse respeito Sacristán (2005) aponta:

A Psicologia aplicada à Educação, tanto a que estuda a criança ou o adolescente como a que descreve os processos educacionais e de aprendizagem, está longe de ser uma linguagem universal indiscutível, na medida em que não considera as diferentes condições sociais da infância, suas diferentes expressões culturais e os condicionamentos escolares que a afetam. Sob os esquemas científicos da Psicologia aplicada à Educação, existe um modelo de natureza humana elevado à categoria da norma – criança ou jovens ideais – que descuidou dos fatores econômicos, culturais, de gênero e dos

²⁵ Relembramos que a preocupação com o futuro das civilizações se relaciona principalmente com o período pós-guerra e também com as pestes que assolaram a humanidade entre os séculos XVIII e XIX.

valores dominantes ao pretender definir o humano prototípico (SACRISTÁN, 2005, p. 85).

Não podemos separar a realidade concreta inerente a cada grupo social, precisamos democratizar a compreensão sobre os sujeitos, abrigando em nossas análises as diversas áreas do conhecimento a fim de incluir as peculiaridades que nos compõem e que, muitas vezes, não se encaixam nos esquemas dominantes (SACRISTÁN, 2005). Nesse viés, lembramos de discursos científicos oriundos da psicologia que buscam romper com este padrão universal na tentativa de avançar na compreensão do sujeito aprendente, como as elaborações de Piaget, Vygotsky e Wallon (OLIVEIRA, 2002).

O conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, nessa perspectiva, colabora para compreendermos os seres humanos e os fenômenos sociais de forma holística. As diversas áreas de conhecimento auxiliam na tessitura de reflexões, nas problematizações e nos diálogos sobre os infinitos objetos de investigação existentes no mundo. Dessa forma, salientamos que se limitarmos as análises, tomando como referência um campo reduzido de conhecimentos para interpretar a realidade, potencializará a hierarquização de saberes e, ainda mais, corroborará para o desprezo e para a exclusão das várias dimensões que nos compõem.

Especialmente, durante os três últimos séculos (XVIII, XIX e XX), foram construídos conhecimentos específicos sobre a infância; o arcabouço teórico elaborado sobre o desenvolvimento infantil amparou a construção de pedagogias específicas para a infância. Obras como a de Freinet (1896-1966) e Fröebel (1782-1852) exemplificam a construção de tais propostas, quais sejam aulas-passeio, experimentação e atividade cooperativas, práticas propostas pelo primeiro expoente educacional citado; já o segundo, lembrado em todo o mundo pelos “Jardins de Infância”, visava a uma Educação livre de contato com a natureza, adotou a máxima “aprender a aprender” (KISHOMOTO, 1996). Entre os séculos XVIII e XIX, esses pensadores desenvolveram obras com foco na Educação das crianças, todavia, em ambas as propostas, novamente a infância é concebida de modo abstrato e universal, seus sujeitos não são considerados como atores sociais.

O ideário pedagógico tradicional mesclado com ideais renovadores oriundos das elaborações da Escola Nova nos ajuda a compreender as palavras evocadas para a expressão indutora 2 – Infância é ... - na qual a criança é compreendida como um ser puro e inocente, mas que precisa alcançar o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais por meio da Educação. Para tanto, é necessário organizar o ensino para preencher aquilo que falta à criança, faz-se primordial investir no controle comportamental, na moralização para formar o bom homem, o bom cidadão. A finalidade educativa é o intelectualismo, coloca o conhecimento de modo

verticalizado. A criança é considerada imatura e incompleta, precisa do adulto para desenvolver-se; o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem.

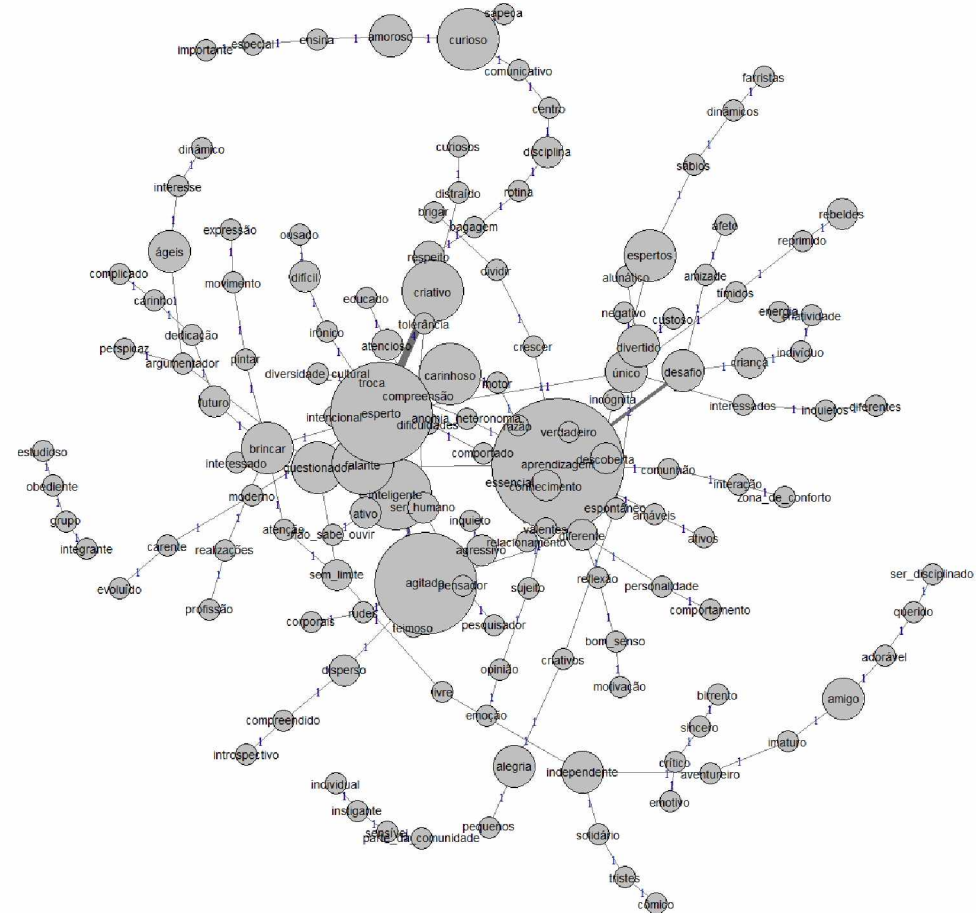
As ligações referentes a expressão indutora “Infância é...”, demonstram forte conexão entre brincar e alegria, seguem, portanto, a mesma direção das evocações do Quadro 2. O núcleo aponta a infância como uma etapa de vida destinada ao brincar, à “alegria”, à “diversão” e também ao “aprender”. Ao redor das evocações com maior conexão, identificamos os vocábulos que também foram associadas pelos sujeitos para a expressão indutora 1, como “inocência” e “amor”, as quais constituem a primeira periferia do Quadro de frequência 2.

Em ambos os grafos não foram evocadas palavras que representassem a criança concreta que faz parte das unidades escolares, a criança com quem as professoras trabalham, os aspectos socioculturais não foram evocados.

QUADRO 3 Expressão indutora: Aluno é ...

QUADRO 3 - OMF	
1º	2º
QUADRANTE	QUADRANTE
Aprendizagem	Falante
Agitado	Criativo
Esperto	Curioso
Inteligente	Carinhoso
	Questionador
	Brincar
	Espertos
3º	4º
QUADRANTE	QUADRANTE
Ágeis	Alegria
Amigo	Amoroso
Único	Disperso
Divertido	Rebelde
Independente	Respeito
Desafio	Conhecimento
Sem limites	Difícil
Disciplina	Diferente
Atencioso	Agressivo
Criança	Ativo
Futuro	
Descoberta	
Ser humano	

Fonte: A pesquisadora. 2016



Similitude 03. Iramuteq 2016

A análise do quadro e da similitude referente à expressão indutora 3 – Aluno é ... - indica que os elementos mais fortes são relativos às características positivas em relação ao aluno do gênero masculino. O identifica como um sujeito ativo capaz de aprender, criativo com comportamento dinâmico e inteligente. As evocações refletem alta expectativa em relação ao potencial cognoscitivo do aluno. Já as palavras associadas aos aspectos afetivos situam-se na primeira periferia e nas extremidades da árvore (grafo) de similitude, ficam em segundo plano, ao redor do núcleo central.

De acordo com Manacorda (1992) e Ariès (1981), a criança do gênero masculino é a primeira a ter acesso à escola. Ao longo da História, aos meninos de famílias abastadas eram ensinados conhecimentos vinculados à vida social e intelectual para manutenção da sociedade patriarcal. Os elementos sócio-históricos indicam que a representação sobre o aluno do gênero masculino está ancorada na forma pela qual a sociedade se organiza desde os tempos mais remotos. Estudos como o de Ariès (1981) retomam documentos, registros e imagens que nos auxiliam a compreender a conjuntura histórica e social que culminou no modo pelo qual hoje se estrutura nosso pensamento sobre a família e sobre a infância e, conseqüentemente, evidencia a hierarquização das relações entre homens, mulheres e crianças.

Nesse mesmo viés, citamos Sacristán (2005), que trata da construção social do aluno “Os menores homens tiveram a condição de escolares antes que as meninas, a desfrutaram durante uma etapa mais prolongada e receberam uma Educação diferente como conteúdos distintos” (SACRISTÁN, 2005, p. 107).

A representação sobre o aluno vinculada ao pensamento advindo sobretudo da Idade Moderna, na qual o grupo do gênero masculino, em razão da organização familiar nuclear, sedimenta o pensamento da supremacia masculina em detrimento das mulheres, crianças, pobres e negros(as). Contribui para surgimento da defesa de características cognoscitivas como condições inatas dos homens como seres potencialmente mais capazes e ativos do que as mulheres, para justificar, dessa forma, a distinção da Educação para os demais grupos e atores sociais.

Ponderamos que a representação positiva e de alta expectativa sobre o aluno verticaliza as relações, uma vez que ela não se estende aos demais grupos sociais. Entretanto, só poderemos avançar nas relações com os outros e com o conhecimento à medida que o diálogo entre homens e mulheres — independente de gênero, raça, religião, credo e etnia — for horizontal. O movimento de reconhecimento do outro, do respeito a diferença nos exige coragem e ética tal como define Freire (1996, p. 35):

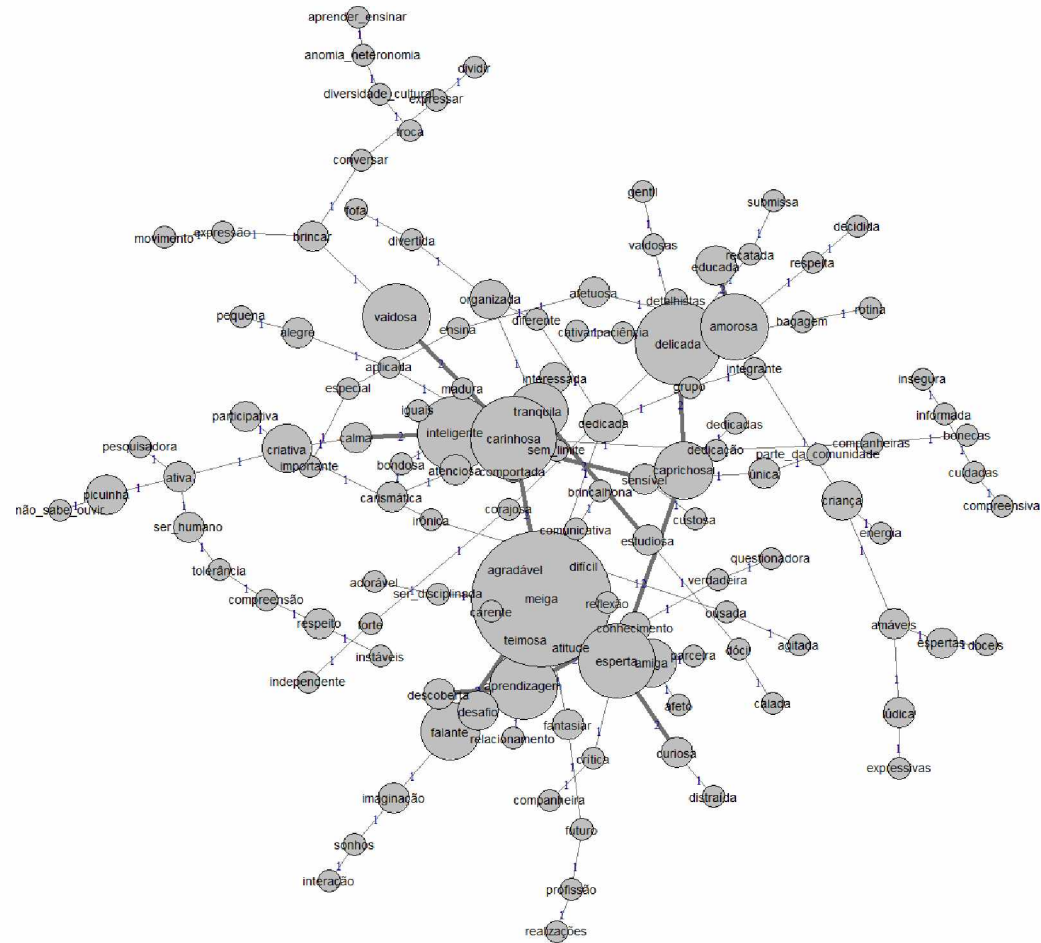
É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996, p.35).

Os processos de seletividade social incluem a desvalorização social de outros sujeitos em função de suas diferenças, conforme destacado por Patto (1993), o reconhecimento de características cognoscitivas positivas e comportamento proativo deve ser estendido para todos(as) os(as) outros(as) sujeitos sociais e não apenas como mais um mecanismo para fortalecimento de relações discriminatórias.

QUADRO 4 Expressão indutora: Aluna é ...

QUADRO 4 - OMF	
1º	2º
QUADRANTE	QUADRANTE
Meiga	Inteligente
Delicada	Aprendizagem
Carinhosa	Vaidosa
Esperta	Amorosa
Falante	Tranquila
Caprichosa	Criativa
	Amiga
3º	4º
QUADRANTE	QUADRANTE
Educada	Criança
Dedicada	Picuinha
Participativa	Organizada
Interessada	Desafio
Lúdica	Espertas
Ser humano	Imaginação
Única	Respeito
Carismática	Atenciosa
Amáveis	Afetuosos
Calma	Conhecimento
Descoberta	Difícil
	Curiosa
	Brinca
	Fantasiar
	Sensível
	Estudiosa
	Alegre
	Ativa

Fonte: A pesquisadora. 2016



Similitude 04. Iramuteq 2016

Ao contrário do “aluno”, o Quadro de frequência e a similitude referentes à expressão indutora 4 – Aluna é ... – atribuem à discente do gênero feminino características vinculadas ao comportamento; questões emocionais referentes a docilidade são evocadas para as meninas, enquanto para o “aluno” a ênfase está na aprendizagem e inteligência. No primeiro quadrante, as palavras que compõem o núcleo central são “meiga”, “delicada”, “carinhosa”, “esperta”, “falante” e “caprichosa”.

Essas também são as evocações que apresentam maior vértice na árvore de similitude, a co-ocorrência entre esse grupo possui maior força de conexão, o que indica que as participantes evocaram o grupo de seis palavras com maior frequência gerando assim maior ligação entre expressões vinculadas ao comportamento, enquanto o cognitivo situou-se em segundo plano.

Percebemos que a representação de aluna está atrelada ao papel da mulher em nossa sociedade, da mesma forma em que observamos a valoração do homem em detrimento da mulher. Para o aluno, são exaltados aspectos cognoscitivos, já para a aluna as evocações emergentes dizem respeito ao papel da mulher em uma sociedade patriarcal.

Nesse viés, identificamos que a representação de aluna se aproximam do perfil docente feminino desta pesquisa e também de outras investigações de abrangência nacional que tratam dos dados censitários dos(as) professores(as)²⁶. Tais estudos vinculam o magistério ao gênero feminino em função da grande quantidade de mulheres nessa área de atuação profissional e também em consequência do modo de inserção ao longo da História das mulheres na docência. As características de docilidade, cuidado, capricho e amorosidade se ligam ao conceito de maternagem atribuído às mulheres para justificar uma predisposição natural do gênero feminino no trato com crianças, conforme destacado por Moruzzi e Tebet (2010), Vianna (2013) e Gatti Barretto(2009).

A aluna teve acesso à instituição escolar com cerca de dois séculos de atraso em relação aos meninos. Além disso, sua Educação foi inicialmente focalizada no aprendizado dos costumes (ÁRIES, 1981). A Educação destinada as mulheres visava admoestar o comportamento feminino para manutenção da família tradicional nuclear e patriarcal. O propósito era fortalecer o papel da mulher como cuidadora do bem-estar dos membros familiares, eliminando dessa forma sua função social fora do seio familiar e sedimentando uma representação feminina com sujeito exclusivamente materno.

²⁶ Como os estudos de Gatti (2010), Libâneo (2011) e Sguarezi (2011) são produções especificamente sobre a área da formação docente

A TRS, mais especificamente a Teoria do Núcleo Central, pondera que os elementos dispostos nos quatro quadrantes são móveis, apresentam dinamicidade assim como nossa realidade dialética, dessa forma, a Representação Social pode ser alterada, quanto mais próximos os elementos (evocações) diferentes estiverem daquelas que compõem o núcleo central, maior a possibilidade de mudança da representação construída sobre determinado objeto.

Na primeira periferia, visualizamos elementos de mudança. Surgem evocações relacionadas ao cognitivo - “inteligência”, “aprendizagem” e a “criatividade”. O aparecimento dessas evocações na primeira periferia do quadro de frequência 4, aponta que a representação sobre a “aluna” possui grande possibilidade de alteração, passagem da representação vinculada à mulher como materna, frágil e sensível para um sujeito aprendente – principal atividade do(a) aluno é aprender, é torna-se sujeito cognoscente, independente do gênero.

Nesse sentido, ponderamos que as expectativas em relação ao potencial da “aluna” podem vir a alterar-se e romper com a visão subalternizada que as mulheres foram obrigadas a ocupar em nossa sociedade. Essa transformação se deve aos processos de empoderamento, libertação e defesa dos direitos humanos reivindicados sobretudo pelos movimentos feministas desenvolvidos em todo mundo.

Compreendemos que o pensamento sobre a mulher advindo da reconfiguração familiar moderna está presente até os dias atuais, influenciando os outros setores de atuação deste grupo como o ser aluna e ser professora. As desigualdades de acesso e tratamento permanece tal como afirma Sacristán (2005, p. 108):

A mulher não teve tantas oportunidades de entrar no sistema educacional. Quando essa barreira começou a ser derrubada, a discriminação continuou proporcionando a ela alguns conteúdos especiais como futura mãe e esposa, em desigualdade de condições em relação ao homem. Hoje, superados esses obstáculos, a discriminação se esconde no tratamento, na saída do sistema escolar, etc. A luta continua. Vemos o aluno e a aluna como sujeitos que se socializam em uma mesma escolaridade, mas esta continua representando experiências desiguais, pois outras diferenças continuam a existir desde o momento em que se entra nas salas de aula. É difícil determinar que peso tem a escola na desigualdade dos dois sexos sem a aliança de sistemas simbólicos e materiais, como o patriarcado, o capitalismo ou a cidadania (SACRISTÁN, 2005, p. 108).

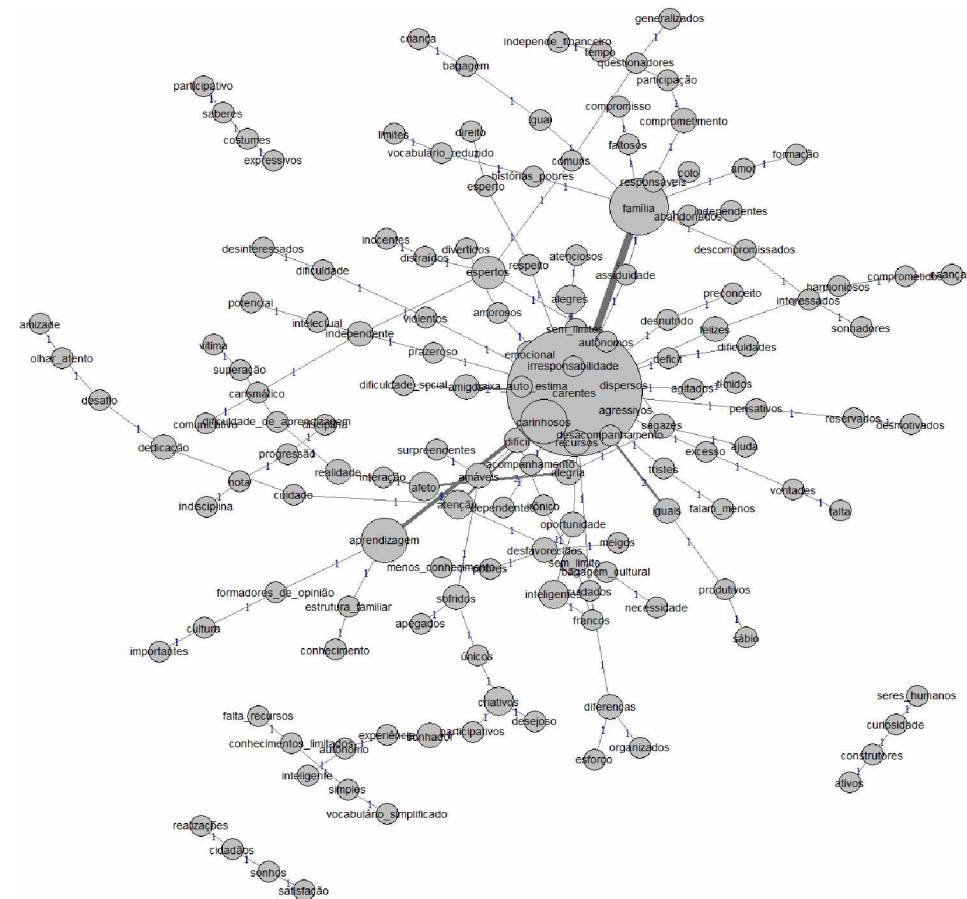
Destacamos com base na análise do Quadro 4 que o núcleo central composto por seis evocações – “meiga”, “delicada”, “carinhosa”, “esperta”, “falante”, “caprichosa” – referem-se principalmente a aspectos comportamentais dóceis reforçando a representação de mulher mãe e esposa em conformidade com o pensamento patriarcal reforçado pelo capitalismo globalizado que estratifica os atores sociais a fim de manter a ordem social e econômica atual.

Apesar desse cenário desfavorável que contribui para a estereotipia do grupo feminino como alunas, docentes ou em qualquer outra esfera de atuação, compreendemos, assim como Sacristán (2005), que a luta por superar a desigualdade continua e é nesse viés que exaltamos os elementos que podem modificar a representação de “aluna”. Visualizamos a possibilidade de iminente transformação dessa representação, uma vez que, na primeira periferia, as palavras evocadas se referem a aspectos cognoscitivos; palavras estas que também foram evocadas para a expressão indutora 3, em relação aos alunos do gênero masculino, revelando um contexto de alta expectativa das participantes em relação ao educando masculino, pensamento que está presente para “aluna”, podendo, futuramente fazer parte do núcleo central da estrutura representacional. Salientamos, entretanto que para expressão indutora 3 assim como para a 4, as marcas socioculturais não são evocadas.

QUADRO 5 Expressão indutora: Alunos(as) das classes populares

QUADRO 5 - OMF	
1º QUADRANTE	2º QUADRANTE
Carentes Aprendizagem Espertos	Família Carinhosos
3º QUADRANTE	4º QUADRANTE
Criativos Afeto Sem limite Diferenças Emocional Sofrida Dedicação Oportunidade Felizes	Inteligentes Atenção Alegres Alegria Iguais Agressivos Realidade Difícil Amigos Sonhador Comprometimento Recursos Amáveis Independente Desfavorecido Sagazes

Fonte: A pesquisadora. 2016



Similitude 05. Iramuteq 2016

Ao analisar os dois grafos (Quadro 5 e Árvore de Similitude 5), identificamos que a palavra “carente” foi evocada com maior ordem média de frequência (OMF) pelas professoras participantes; nessa mesma direção, a árvore de similitude indica que carente é a evocação com maior força no grafo, uma vez apresenta maior dimensão de vértice; tais elementos nos permitem afirmar que “carente” constitui o núcleo central da representação de alunos(as) das classes populares. “Carente” conecta-se com maior intensidade à palavra família situada na primeira periferia do Quadro 5, e com maior aresta na similitude, o que indica maior concorrência entre as duas evocações – “carente” e “família”.

Triangulando os grafos obtidos por meio do Iramuteq com as entrevistas e com o referencial teórico adotado, identificamos que existe uma hierarquização dos atores sociais em função dos grupos aos quais pertencem. Em uma escala de importância e valorização, o aluno do gênero masculino assume papel principal — ocupa o primeiro lugar nessa escala; em seguida são as alunas do gênero feminino e, por fim, os alunos(as) das classes populares, aqueles e aquelas que são mais pobres, filhos e filhas de trabalhadores(as), ou seja, a futura classe operária.

De acordo com os dados a condição dos(as) alunos(as) das classes populares está vinculada à situação de suas famílias, esse fato justifica a co-ocorrência entre as palavras “carente” e “família”. As famílias compõem o contexto social a que a criança pertence conforme podemos observar no excerto abaixo de uma das entrevistas:

Na minha sala tem crianças que são das classes populares sim, olhando superficialmente eu afirmo que sim. Eu identifico pela vestimenta, o jeito que vem pra escola, você vê aquela criança que não veio, que está de chinelinho, mas bem de manhãzinha já está com o pé sujo, você vê que a criança não lavou o pé, as 7 horas da manhã não deu tempo de sujar os pés. É na observação mesmo. Para os alunos das classes populares aprender eu creio que seja necessário o apoio, as vezes eles são um pouco carentes afetivamente, eles precisam de mais atenção, alguns são até agressivos; a forma de chamar a atenção é até mais agressiva. Eu tenho uma criança que ela é bem largada e só de você trazer ela mais para perto, como seu ajudante, você demonstrar a importância pela criança, com carinho e afetividade a criança muda. Eu entendo que ser criança da classe popular é a criança que não tem base, que tem família desestruturada, ou as vezes têm uma família estruturada, mas que financeiramente passa por algumas necessidades, então varia (P. 01/25).

Para o grupo de professoras entrevistadas, a exemplo do excerto destacado, podemos considerar que alunos(as) das classes populares são aqueles(as) que não têm organização nem acompanhamento familiar, mostram ausência de afeto, baixa renda familiar, e também os alunos(as) que são desinteressados e desmotivados no ambiente educativo.

Esse conjunto de fatores somados revelam baixo apreço e expectativa por quem o grupo de professoras participantes consideram ser membros das classes populares. Tais elementos contribuem para forjar no espaço educativo ações principalmente vinculadas ao cuidado e a

assistência, ou seja, desenvolver no espaço escolar processos de filantropia e não dedicar a atenção devida ao ensino e à aprendizagem. Essa tentativa de suprir a carência muitas vezes contribui para o fortalecimento das desigualdades. Relembramos que as ações de assistência marcam o atendimento das classes populares desde o período jesuítico (KULHMANN, 2015).

Analisar a evocação da palavra carência com maior OMF para expressão indutora 5 - Alunos(as) das classes populares - e também com maior força na árvore de similitude, demanda refletir sobre o modo de inserção das classes populares nas instituições escolares.

No Brasil o acesso dos(as) alunos(as) das classes populares se deu prioritariamente para suprir a carência deste grupo em casas precárias para atendimento em tempo integral, no qual a Educação escolar não era o foco. A função desse espaço era somente abrigar ou melhor, retirar as crianças das ruas conforme tratado por Moruzzi e Tebet (2010).

Posteriormente, em decorrência do processo de industrialização do País, a classe trabalhadora reivindicou espaços para deixar seus(as) filhos(as) durante a jornada de trabalho e, para tanto, foram criadas creches dentro das próprias indústrias e fábricas. Já as crianças de famílias mais abastadas frequentavam Jardins de Infância, com proposta pedagógica que visava à aprendizagem e ao desenvolvimento dos(as) alunos(as), inspirada no ideário pedagógico moderno fundado em um sistema simbólico e material que produz desigualdades – o patriarcado e o capitalismo.

Nesse sentido, afirmamos que ser criança e aluno(a) das classes populares é ser membro de um coletivo crivado por condições as quais seus grupos sociais pertencem, a esse respeito coadunamos com Sacristán (2005):

A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais. (...) A infância das classes populares está longe de ser a mesma que a das classes abastadas: quanto a sua duração, forma de vivê-la, experiências tidas durante a mesma. (SACRISTÁN, 2005, p.22)

O modo de viver e de experimentar a infância em espaços educativos se deu de modo diferente para cada grupo social. O atendimento das classes populares em locais ditos como escolares procurou, inicialmente, limpar as ruas para o bem-estar da burguesia e garantir que os progenitores desse grupo tivessem local onde deixar seus(as) filhos durante o trabalho e ainda formar, desde a mais tenra idade, mão de obra para o desenvolvimento industrial do País.

Os menores eram inseridos no cotidiano de trabalho dos adultos e assim, paulatinamente, aprendiam o ofício de seus pais. Somente com o decorrer do tempo e principalmente em função das lutas feministas é que as crianças das classes populares adquiriram direitos sociais. Essa retomada histórica indica que as crianças das classes populares tiveram uma trajetória escolar subalternizada, em que a moralização e o ensino dos ofícios

configuravam-se como objetivos das instituições escolares, ao contrário das unidades de ensino dos mais ricos que visavam ao desenvolvimento intelectual.

O Quadro 5 aponta o aparecimento de elementos culturais e sociais nas palavras evocadas pelas participantes como: bagagem, cultura, desfavorecidos, dificuldade social e financeira, evocações que não apareceram para as expressões indutoras anteriores. Nesse sentido, identificamos que, ao refletir e associar palavras para os(as) alunos(as) das classes populares, as participantes da pesquisa vincularam, pela primeira vez, aspectos socioculturais inerentes a esse grupo, conforme ilustrado pela fala da participante 23/2:

[...] eu não queria identificar assim, mas a gente identifica pela carência mesmo, as vezes pelo modo de vestir, pelo jeito, pelo que a criança traz para gente, pelo que ela fala. Crianças que precisam de mais carinho. (...) algumas delas tem dificuldade porque não tem o estímulo em casa, as vezes você manda uma tarefa e não volta o caderno, então não tem estímulo para aquela pessoa para estar ali, não insistem e nem questionam: “Não filho, vamos fazer!”, “O que você fez hoje?” Nem ao menos para perguntar o que a criança fez naquele dia. As nossas crianças em geral são das classes populares, mas essas crianças que nos mostra um pouco mais de carência, de estímulo, a gente pensa que essas estão mais ligadas a classe popular que se deve a condição familiar, tudo se deve a base familiar (P. 23/2).

O trecho extraído da entrevista exemplifica a inserção de características mais detalhadas sobre o(a) aluno(a) das classes populares que vão além do comportamento e do cognitivo, elementos estes evocados para as expressões indutoras 3 (Aluno é...) e 4 (Aluna é ...). A contextualização do modo de falar e vestir-se aliado a carência, fruto da estrutura familiar, evidenciadas na fala da participante, compõe um conjunto de atributos que se refletem de modo negativo sobre a aprendizagem. De acordo com as participantes as condições materiais e simbólicas das famílias, constituem um contexto desfavorável para o desenvolvimento escolar dessas crianças.

A família constitui-se como primeira instituição social em somos inseridos; por meio dela, apropriamo-nos das primeiras interpretações sobre o mundo – senso comum, configura-se, portanto, como primeiro espaço de aprendizagem. Dessa forma, possui um papel crucial no modo pelo qual os(as) alunos(as) se apropriarão do espaço escolar, que constituirá o segundo ambiente de socialização, mas o primeiro fora do seio familiar. A entrada no ambiente educativo assume, nessa perspectiva, uma função muito importante na vida das crianças.

O cruzamento de categorias únicas e plurais como aluno(a) e criança é viabilizado somente no contexto escolar, imprime marcas indeléveis, uma vez que normatiza a criança como um sujeito que deve, necessariamente, passar pela escola, desconsiderando, muitas vezes,

o primeiro espaço de socialização – a família – ou então inferiorizando-a em relação à escola, normatizando assim a infância e suas marcas socioculturais.

O conhecimento se torna um elemento de poder para fundamentar a ação da escola sob a família e seus filhos e filhas. Algumas unidades educativas conseguem estabelecer uma relação solidária e cooperativa com as famílias dos(as) alunos(as).

Tomando como base essas informações. Questionamo-nos como a escola e seus sujeitos desenvolvem ações educativas para promover a superação das desigualdades em relação ao ensino e à aprendizagem. Questionamos também, qual o impacto da baixa expectativa construída sobre as crianças das classes populares na qualidade da Educação nestas instituições de ensino. A esse respeito compartilhamos da reflexão de Patto (1993, p. 340):

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública (PATTO, 1993).

Consideramos ser necessário refletir coletivamente sobre as condições em que a escola pública funciona, como por exemplo, o modo pelo qual secularmente vêm atendendo às classes populares, as políticas públicas adotadas e a formação dos(as) profissionais que atuam nessas instituições. A reflexão proposta está inserida em um movimento de conscientização tal como propõem Freire (1996), como um compromisso intencional que envolve um processo permanente de reflexão e de ação para a transformação realidade (práxis), cuja maior preocupação é liberdade – emancipação para todos(as) poderem “ser mais”, serem sujeitos e não objetos no mundo.

Essa tomada de decisão significa rebelar-se contra os sistemas opressores que retiram a humanidade dos seres humanos, em especial daqueles(as) considerados por Freire (1996) como “esfarrapados do mundo” – as classes populares. No ambiente educativo, revoltar-se contra a estrutura dominadora requer desenvolver ações conscientes que possibilitem a construção de uma escola pública, popular e com qualidade socialmente referenciada, na qual a formação docente e a organização pedagógica e administrativa se coadunem com a humanização dos(as) educandos e educadores(as) estabelecendo expectativas positivas sobre o potencial das crianças das classes populares. Tal reconfiguração contribuirá para a transformação da representação dos(as) alunos(as) das classes populares, para, quem sabe, tornarmo-nos os(as) educadores(as) enaltecidos por Freire (1996):

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1996, p. 40).

Essa crença no poder criativo dos homens não dialoga com baixas expectativas, ao contrário nega a impossibilidade de aprendizagem. A crença nos homens celebra as diferenças, utiliza-as como elementos ricos para promover o desenvolvimento dos(as) educandos. Salientamos que, apesar de reconhecer a situação social desumanizante das classes populares, a Educação transformadora não utiliza essa condição como limitadora para desenvolver ações educativas.

A organização dos grafos, conforme discutido, indica que representação dos(as) alunos(as) das classes populares se caracteriza por aspectos vinculados à situação social de suas famílias e pelo contexto de baixa expectativa em relação a esse grupo. Como exemplo, citamos as palavras evocadas: desmotivação, distraídas, indisciplina, sem limite, sofridas, agressivos, desfavorecidos.

Além disso, ao contrário das demais expressões indutoras, a árvore de similitude apresenta uma organização peculiar com evocações que se descolam demais ramificações, são três grupos – grupo 1: “participativo”, “saberes”, “costumes” “expressivos”, grupo 2: “realizações”, “cidadãos”, “sonhos” e “satisfação” e grupo 3: “ativos”, “costumes”, “curiosidade” e “seres humanos” – situados nas extremidades e sem conexão com o restante do grafo. A TRS compreende que essa organização se deve ao mecanismo de classificação que criamos para compreender a realidade, dessa forma a atividade representativa procura desenvolver processos psíquicos para tornar algo não familiar em familiar (MOSCOVICI, 2007). As palavras situadas à margem buscam entrar em conciliação com o restante dos outros objetos conhecidos para incluir na nossa compreensão do real, algo que ainda não identificamos.

Ponderamos que os elementos colocados ao redor e desconectados entrarão em um processo de negociação com os demais elementos para serem conectados ao restante da árvore de similitude; essa dinâmica contribuirá para futura transformação da representação.

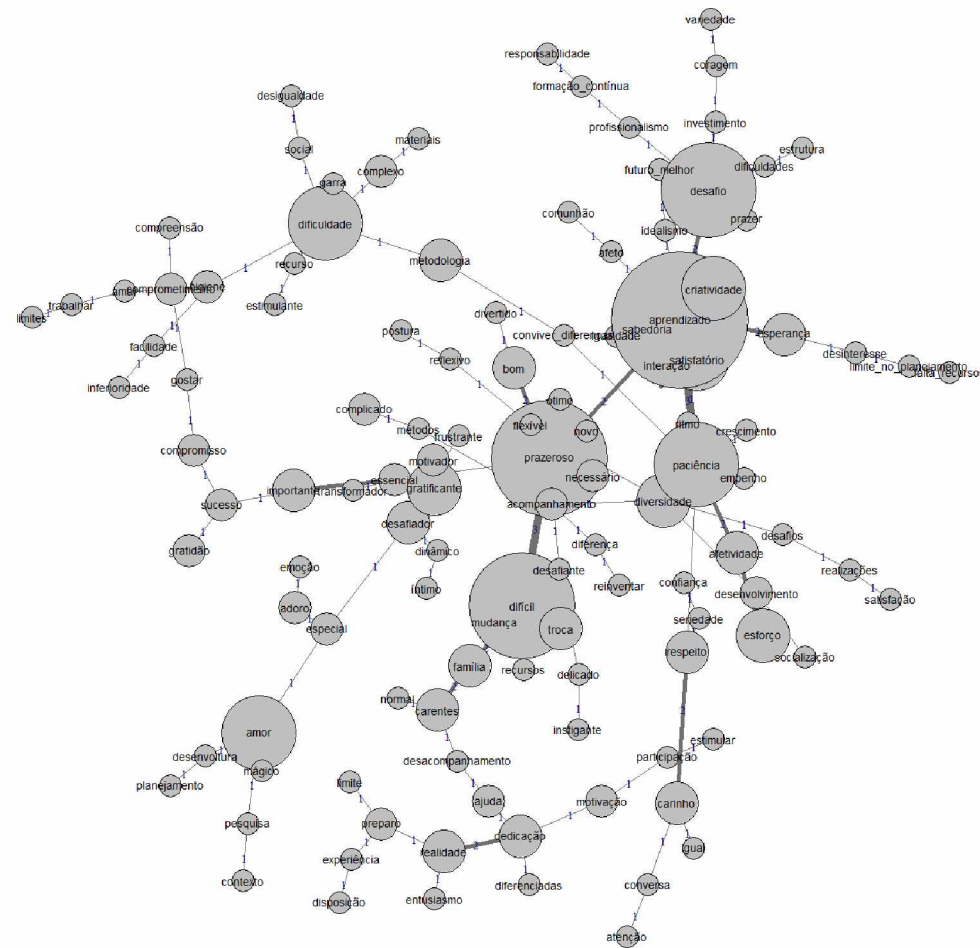
Entretanto, a manutenção desse grupo de palavras nas periferias mais distantes, no quadro de OMF e descoladas da árvore de similitude, contribui para a preservação do núcleo central. Essa situação nos provoca demasiada preocupação com a pouca possibilidade de mudança. A partir dessas considerações, manifestamo-nos de modo contundente sobre a necessidade de reorganizar a escola pública no sentido de romper com processos educativos

excludentes e discriminatórios que contribuem para a conservação da representação atual sobre as crianças das classes populares.

QUADRO 6 Expressão indutora: Ensinar alunos(as) das classes populares

QUADRO 6 - OMF	
1º QUADRANTE	2º QUADRANTE
Aprendizado	Paciência
Prazeroso	Amor
Difícil	Satisfatório
Desafio	Criatividade
Dificuldade	Esforço
Gratificante	
Diversidade	
3º QUADRANTE	4º QUADRANTE
Bom	Realidade
Desafiador	Respeito
Dedicação	Importante
Carinho	Esperança
Complicado	Família
Interação	Troca
Motivação	Carentes
Comprometimento	Metodologia
Compromisso	Afetividade
Adoro	Essencial
Gratidão	Necessário
	Complexo
	Desenvolvimento
	Higiene
	Acompanhamento
	Preparo
	Ajuda
	Especial
	Sucesso
	Motivador

Fonte: A pesquisadora. 2016



Similitude 06. Iramuteq 2016

Ensinar é a principal atividade docente (GONZÁLES REY, 2003). Resgatamos que o ensino possui uma relação inseparável com a aprendizagem, o(a) professor(a) aprende permanentemente assim como os demais seres humanos, mas, nesse caso, a aprendizagem possui uma função essencial para o docente, que é a de contribuir com seu desenvolvimento profissional.

O ensino deve considerar diversas dimensões do ser professor(a) e do ser aluno(a) em uma sociedade fluida, na qual a composição das identidades se dá na pluralidade de clivagens culturais e sociais condicionadas ao capitalismo. Nessa perspectiva, não nos podemos colocar na árdua tarefa de compreender os(as) professores(as) e, portanto, o ensino e aprendizagem, desvinculados de sua natureza humana e também do sistema social a que estão submetidos.

As palavras evocadas nos auxiliam a compreender a constituição do pensamento das professoras participantes sobre sua atividade profissional, contribui também para refletirmos sobre o desenvolvimento profissional docente.

Considerando os aspectos mencionados a análise empreendida sobre o quadro de frequência de palavras 6 – Ensinar alunos(as) das classes populares - aponta que as evocações podem ser organizadas 3 grupos:

Grupo 1: Atribui sentimentos positivos ao ato de ensinar. Palavras: “prazer”, “satisfação” e “gratificante”.

Grupo 2: Expressa dificuldade em ensinar. Palavras: “difícil”, “dificuldade”, “esforço”, “paciência”.

Grupo 3: Trata dos aspectos cognitivos inerentes ao ensino. Palavras “aprendizado”, “criatividade”.

Os três grupos foram organizados considerando a OMF das palavras associadas para a expressão indutora 6. Observamos que, no primeiro quadrante, as evocações expressam um pensamento contraditório sobre ensinar alunos(as) das classes populares, destacando, dessa forma, o confronto dialético que envolve a principal ação docente – ensinar - em um contexto de baixa expectativa sobre os(as) alunos(as) das classes populares, conforme manifestado pelas participantes também para expressão indutora 5. Consideramos que a gênese e o processo de engedramento dessa representação vincula-se ao próprio processo histórico a que os mais pobres foram submetidos e aos processos formativos docentes que se ancoram em um tipo ideal de aluno(a). Nesse sentido, a objetivação – processo pelo qual damos concretude aos esquemas ou ideias, ou seja, transformamos um conceito em uma imagem (MOSCOVICI, 2007) - sobre o ensino das classes populares reproduz o conhecimento advindo do senso comum na personificação do sujeito aluno, que, segundo os parâmetros perversos estabelecidos pelo

liberalismo, marginaliza aqueles(as) que não acompanham as ideologias de mercado. O docente, nesse viés, em função de sua própria experiência como aluno(a), encontra dificuldades de fugir à realidade sedimentada ao longo da História da Educação.

Ao verificar a árvore de similitude 6, identificamos que o grafo é formado por sete grandes vértices, três maiores com as palavras: “prazeroso”, “difícil” e “aprendizado”. Quatro menores com as evocações “paciência”, “desafio”, “dificuldade” e “amor”, que ficam situados mais na extremidade da similitude. As ligações com maior co-ocorrência são “prazeroso” e “difícil”, “prazeroso” e “aprendizado” e “aprendizado” e “paciência”. A dualidade entre prazer e dificuldade compõem o núcleo central e a primeira periferia da representação sobre “Ensinar alunos(as) das classes populares”. Para além do sentimento projetado sobre o ensino as professoras consideram que conseguem promover a aprendizagem, a qual constitui seu objeto e objetivo de trabalho, a esse respeito apresentamos um trecho da entrevista concedida pela participante 01/13:

E eu acredito assim: que todos têm desenvolvimento cognitivo, basta nós profissionais da Educação descobrir qual a melhor prática e trabalhar em cima, porque para aprender eu tenho certeza que eles aprendem, precisa sim de muita paciência, muita tranquilidade e metodologia. Se com meu planejamento hoje eu não consegui atingir as crianças, amanhã eu tenho que repensar e planejar novamente para que eu consiga êxito. No planejamento eu observo hoje, se o que eu trouxe de planejamento atingiu, se meus alunos estão satisfeitos, se eles demonstraram interesse, se sim eu continuo seguindo, senão eu mudo totalmente, mas dentro do mesmo tema, porque infelizmente nós temos uma proposta pedagógica, nós temos que seguir, não significa que dentro dessa proposta nós não possamos planejar com flexibilidade, não tem que ser engessado, eu posso colocar um pouquinho a mais e trabalhar os conteúdos necessários. Meus alunos gostam mais das atividades que são apresentadas para eles de forma bem lúdica, bem contextualizado, tudo que eu trago e que consigo contextualizar eu sinto neles mais prazer. (Professora 01/13)

Identificamos, com base no excerto acima, que a docente procura realizar ações pedagógicas que se relacionem com a pesquisa, como a observação da aprendizagem e avaliação do trabalho ao longo do processo, para, se necessário, realizar retomadas e alterar o caminho projetado com vistas a promover o aprendizado. O desenvolvimento desses procedimentos revela a preocupação didática com o ensino-aprendizagem, expressa também algumas dimensões do que Freire (1996) denomina saberes necessários à prática educativa. Segundo o educador brasileiro, não existe docência sem discência, ensinar exige pesquisa, exige considerar os conhecimentos já adquiridos pelos(as) alunos e estabelecer um diálogo amoroso com educando, para por meio de uma relação horizontal, de escuta sensível permanente e valorização dos diversos grupos sociais que possibilitem a construção de círculos de cultura

que inovem na relação dos sujeitos aprendentes (professor(a) e aluno(a)) com o conhecimento. De acordo com Streck (2013), o ensino, a aprendizagem e a pesquisa são concebidos para a Educação Popular como processos indissociáveis:

Na Educação Popular, seguindo o pensamento de Paulo Freire, o ato de ensinar-aprender e o ato de pesquisar são duas faces do mesmo processo de conhecer. Este ocorre entre sujeitos que, numa relação dialógica, propõem a sua realidade – que significa também a sua consciência dessa realidade – como objeto de conhecimento e de transformação. A Educação Básica, com sua diversidade de práticas e contextos, pode integrar-se nesse movimento de reconstrução metodológica (STRECK, 2013, p. 127).

Observamos o esforço docente, como ilustrado na fala da Professora 1/13, em implementar ações educativas que tenha sentido e significado para as crianças a partir da contextualização e ludicidade e que, além disso, resguardem o aprendizado dos conteúdos escolares, alinhavados à pesquisa.

Fundamentados na triangulação dos nos dados (Associação livre de palavras – quadro 6, árvore de similitude – grafo 6 e entrevistas), afirmamos que a representação de “Ensinar alunos(as) das classes populares” está imbricada em uma dualidade que gera conflitos para os profissionais que atuam com esse grupo social. Dualidade presente, também, quando falamos de criança e infância (expressões indutoras 1 e 2), que carregam a contradição entre pureza e inocência *versus* a moralização - admoestar para formar o bom cidadão. Ponderamos, nessa perspectiva, que tais paradoxos são oriundos de uma realidade concreta que se choca com modelos idealizados. Os sujeitos das escolas públicas, conforme destacado por Patto (1993), muitas vezes não correspondem aos nossos esquemas de pensamento padrão sobre o mundo, muito pelo contrário, em função dessa não correspondência, eles são colocados à margem em ações contínuas de desvalorização social.

A dualidade retratada nas evocações para expressão 6 se relaciona com o que o ato de ensinar alunos(as) das classes populares provoca nas professoras. A avaliação da prática pedagógica pelos próprios sujeitos carrega também a dualidade expressa no quadro e na similitude. De acordo com as participantes, o ensino desenvolvido consegue provocar a aprendizagem, mas, para atingir essa finalidade, é necessário retomar o planejamento e reorganizar o ensino. Destacamos que a ênfase na fala da professora 01/13 evidencia os aspectos ligados ao prazer, colocando em um segundo plano os elementos vinculados às dificuldades durante o processo educativo, entretanto, a complexidade expressa pela evocação difícil ou dificuldade ganha destaque no quadro e na similitude, quebrando com o pensando de que exista somente bem-estar – prazer – quando se ensina.

As professoras que participaram da pesquisa consideraram satisfatória a forma pela qual ensinam, avaliam e afirmaram que conseguem desenvolver bem as ações que antecedem a aula, como o planejamento, bem como as que sucedem a aula, que envolvem a avaliação do ensino e da aprendizagem. Compartilhamos do pensamento de que ensinar não é fácil, pois exige dos(as) professores formação adequada, boas condições de trabalho – pedagógico, administrativo e estrutura física – além de um plano de carreira que garanta a valorização docente. Nessa esteira de pensamento, considerando a formação inicial e contínua, retomamos Gatti e Barreto (2009), Sacristán (1999) e Imbernón (1999). Esses autores nos lembram que a formação apresenta lacunas que se refletem na qualidade da Educação; entre os pontos nevrálgicos, citamos a formação para trabalhar com uma criança universal e abstrata oriunda do pensamento moderno — que não considera as marcas sociais que atravessam os seres humanos — a carga horária reduzida para disciplinas ligadas à infância e à falta de clareza do que se trata e como deve funcionar o estágio supervisionado nas licenciaturas.

As participantes desta pesquisa são todas do gênero feminino, maioria branca e católica, maior parte formada pela UFU, frequentam de cursos de formação continuada em instituições de Ensino Superior, no CEMEPE ou em outros espaços formativos. Cerca de 90% relatam ausência de elementos para lidar com a realidade concreta quando ingressaram na carreira docente, a exemplo citamos a fala da participante 25/3:

É até um pouco clichê, a teoria é muito diferente da prática, quando você entra na escola você sabe! Percebe que não sabe nada, é no dia-dia que você vai desenvolvendo e vendo o que dá certo e o que não dá, o que dá certo para uma idade não dá para outra. As vezes o que dá certo para mesma idade você muda de sala, mas as crianças são diferentes e você já tem que ter uma outra alternativa. O curso te dá uma base, mas é muito teórico, não é o suficiente para você entrar na sala de aula (P. 25/3)

A fala sobre a ausência de formação para exercer a função docente é recorrente nas demais entrevistas. A urgência de repensar os processos formativos iniciais e continuados tem sido anunciada por um longo período. Sacristán (1999) afirma que penetrar na relação teoria-prática, ou entre saber e fazer é um movimento necessário para compreender o *“como, o porquê e para que da prática educativa”*, entretanto, quando o professorado está expropriado da consciência sobre o sentido de sua profissão, vemos instalada uma crise no sistema educativo fruto da racionalidade instrumental imbuída do liberalismo clássico — forjada pelo capitalismo. Entretanto, “ [...]a ação do ensino não pode ser considerada como um mero recurso instrumental, uma técnica para conseguir metas abstratas” (SACRISTÁN, 1999).

A ação docente é um fazer consciente e intencional, conforme defendido por Freire (1996), mas que só se torna possível quando rompe com as estruturas de poder que engessam a capacidade criativa do homem. Sob esses aspectos Gadotti (2003) alerta:

O professor não pode ser um mero executor do currículo oficial e a Educação já não é mais propriedade da escola, mas de toda a comunidade. O professor, as professoras precisam assumir uma postura mais relacional, dialógica, cultural, contextual e comunitária (GADOTTI, 2003, p. 25)

Precisamos refletir sobre onde e como as ações educativas são desenvolvidas, identificar as finalidades contribuir para o docente atribuir sentido à sua prática e, assim, optar de forma consciente por quais caminhos deseja seguir desenvolver o ensino. De acordo com Sacristán (1999), nossas ações são orientadas por finalidades – interesses pessoais, valores ou exigências, ou paixões e desejos:

Em Educação, é razoável querer mover-se pelas metas de valor, mas será natural que cada professor aja também pelas de primeiro e terceiro tipos. É a tensão entre o plano normativo (imposto e assumido, ou autoimposto como linha de conduta) e o plano da dinâmica, mais dependente de condições da personalidade. A superposição desses dois planos é essencial para entender a manifestação do profissionalismo docente (SACRISTÁN, 1999, p. 34)

A ação docente não está vinculada somente ao tipo de formação que os profissionais frequentam. A prática reflete elementos biográficos relacionados com o caminho percorrido pelo sujeito até tornar-se professor(a), ou melhor, no processo infundável e inconcluso, assim como os demais seres humanos, de ser um profissional da Educação em constituição permanente.

Sendo o ensino a principal atividade docente e conscientes de que diversas dimensões do ser humano contribuem na tessitura das práticas pedagógicas, elencamos a formação como dimensão-chave para o desenvolvimento profissional docente. Imbernón (1999) nos lembra que a profissão docente sempre foi complexa, que ensinar sempre foi difícil e tem-se tornado ainda mais, em função do contexto cada vez mais globalizado e estratificado:

Essa crescente complexidade social e formativa faz com que a profissão docente e sua formação se realizem em concordância mais complexa, superadora do interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, no qual o professorado está ausente, pois se transforma em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, com competências apenas de aplicação técnica. Isso provoca uma alienação profissional, uma “aprofissionalização”, uma incompreensão dos fenômenos sociais e educativos, que traz como consequências uma despreocupação e inibição dos processos de mudança, de compreensão e interpretação do seu trabalho, chegando a um autismo pedagógico, isolando-se da realidade que cerca o professor (SACRISTÁN, 1999, p. 91-92).

Esse contexto produtor de desigualdades complexifica o fenômeno educativo de tal forma que, muitas vezes, o ensino corrobora a desumanização. Nessa conjuntura, as classes populares recebem o que o Freire (1996) intitula como educação bancária.

As evocações sobre o ensino revelam que as participantes reconhecem a complexidade de desenvolver ações educativas e que a dificuldade expressa no quadro e na similitude carrega os sentimentos das docentes frente ao desenvolvimento de sua atividade profissional. Quando cruzamos os dados da expressão indutora 5 (Alunos(as) das classes populares...) com a expressão 6 (Ensinar alunos(as) das classes populares...) visualizamos que, apesar da baixa expectativa sobre quem são os(as) alunos(as) das classes populares e da dificuldade expressa em relação ao ensino, as professoras consideram, conforme indicam em todas as entrevistas, que suas práticas são satisfatórias.

As participantes também afirmam possuírem condições físicas e acompanhamento pedagógico razoáveis, entretanto em relação à remuneração, relatam que o ideal era receber o valor que ganham em dois turnos, mas trabalhando somente um período. De acordo com dados descritos no Relatório sobre ações e resultados da Secretaria Municipal de Educação (2013 a 2016) o Plano de Cargos e Carreira (PCC) dos(as) profissionais da Educação ficou dez anos sem revisão e esse longo período sem atualização impactou a desvalorização dos profissionais. Apesar do esforço empreendido entre 2013 e 2014, o novo plano que passou a vigorar em 2015 não conseguiu superar todas as perdas adquiridas em uma década de descaso com os servidores públicos.

Considerando o contexto de atuação dos profissionais participantes e além disso, a fluidez do mundo contemporâneo aliada aos acontecimentos sócio-históricos sobre a constituição do(a) professor(a) como profissional da Educação subalternizado, reforçamos com base nas evocações e nas entrevistas, a necessidade de compreender quem são os profissionais da Educação e como eles(as) pensam o ensino e seus(as) alunos(as), também faz-se primordial refletir sobre a formação do professorado e a função da escola pública para as classes populares. De acordo com Esteban (2007) o fracasso marca a trajetória escolar das classes populares:

No Brasil, falar de fracasso e exclusão escolar obriga a referência às classes populares. Impossível discutir a escolarização das classes populares sem nos remetermos a uma longa história de fracassos diversos que, por múltiplos percursos, têm negado aos estudantes a possibilidade de ter a experiência do êxito, numa relação em que a escola se configure como um espaço significativo de ampliação de conhecimentos para todos. Entretanto, os processos instituídos com o sentido de ampliar o acesso à escola e de nela garantir a permanência dos alunos não expressam claramente o compromisso com a Educação Popular. O mesmo podemos afirmar sobre o encaminhamento da formação docente, em suas vertentes inicial e continuada: não se considera que um número expressivo de professoras e professores é das

classes populares, tampouco que o trabalho será realizado com alunos e alunas oriundos desse segmento social e que seu desenvolvimento terá como parceiros familiares das classes populares (ESTEBAN, 2007, p. 9)

A exclusão passa a ser vivida no interior das unidades de ensino a partir da ampliação do atendimento escolar para todos(as). Assim como mencionado por Esteban (2007), defendemos que a instituição de processos educativos com os educandos(as) das classes populares e com os(as) docentes – formação inicial e continuada – deve fundamentar-se no compromisso com a Educação popular em que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). A intencionalidade da Educação recusa a falsa neutralidade utilizada pelo sistema capitalista para desumanizar e oprimir os setores populares. De acordo com Freire (1996), a prática educativa e a formação docente devem insistir na busca pelo “ser mais”, considerando as condições materiais em que vivem os(as) educandos(as):

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 41).

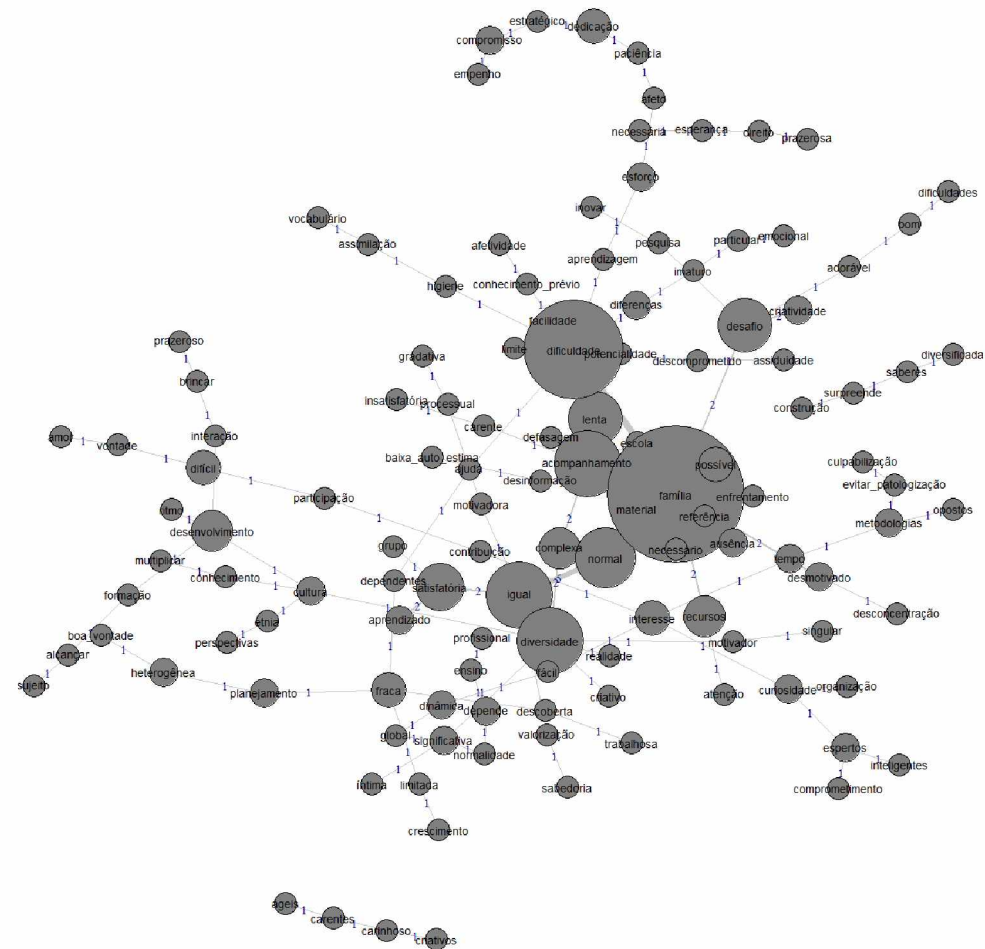
Considerando a representação dos(as) alunos das classes populares articulada à representação ambivalente sobre ensino destinado a esse grupo, inserimos a discussão sobre a unicidade entre ensino e aprendizagem tal como apresentada por Freire (1996).

Rompendo com as ideologias fatalistas que nos imobilizam frente às situações-limites, compreendemos que por meio da Educação – ensino-aprendizagem – é que nos constituímos homens e mulheres de direito, nesse sentido nos propomos a refletir sobre o próximo item, a aprendizagem das classes populares.

QUADRO 7 Expressão indutora: Aprendizagem de alunos(as) das classes populares

QUADRO 7 – OMF	
1º QUADRANTE	2º QUADRANTE
Dificuldade	Família
Igual	Acompanhamento
Normal	Diversidade
Lenta	Satisfatório
Desafio	
3º QUADRANTE	4º QUADRANTE
Desenvolvimento	Complexa
Recursos	Possível
Difícil	Planejamento
Fraca	Cultura
Interesse	Diferenças
Dedicação	Dinâmica
Depende	Aprendizado
Tempo	Criatividade
Compromisso	Metodologias
Heterogênea	Curiosidade
Desmotivada	Significativa
Esforço	Espertos
	Ausência

Fonte: A pesquisadora. 2016



Similitude 07. Iramuteq 2016

Aprenda o mais simples!
(...)
Você tem que assumir o comando!
Frequente a escola, você que não tem casa!
Adquira conhecimento, você que sente frio!
Você que tem fome, agarre o livro: é uma arma.
Você tem que assumir o comando.
Não se envergonhe de perguntar, camarada!
Não se deixe convencer
Veja com seus olhos!
O que não sabe por conta própria
Não sabe.
Verifique a conta
É você que vai pagar.
Ponha o dedo sobre cada item
Pergunte: O que é isso?
Você tem que assumir o comando (BRECHT, 1986, p.121)

Ao “assumir o comando”, a escola poderia ser o espaço em que se aprende a assumir o comando, em que o poder criativo e a consciência crítica fossem maciçamente trabalhados, ao invés dos repetitivos conteúdos tradicionais que muito pouco se relacionam com vida dos educandos. No Brasil, segundo Patto (1993), o fracasso escolar advém de diversos problemas estruturais, entre os quais destacamos a formação docente para atuar em escolas públicas — com alunos(as) das camadas populares. Construir ambientes educativos que fomentem a autonomia configura-se como o desafio sempre atual. Streck (2006) e Novais (2002), destacam as pedagogias fundamentadas no campo das teorias e práticas em Educação Popular como possibilidade de ressignificação da Educação pública, setor em que estão matriculados os sujeitos que apresentam trajetórias escolares marcadas pela exclusão dos grupos socioculturais a que pertencem. Ancorados em tais ponderações, colocamo-nos frente à reflexão sobre aprendizagem das classes populares.

A aprendizagem em um contexto escolar democrático configura-se como direito de todos(as). As ações educativas, nessa perspectiva, são organizadas para que, de forma coletiva e colaborativa, os(as) educandos(as) não aprendam somente conteúdos, mas consigam produzir conhecimento, interferir e transformar a realidade. De acordo com Esteban (2007), a aprendizagem depende das interações dialógicas que estabelecemos no encontro com os demais seres humanos:

A aprendizagem depende do encontro com o outro, portanto, a manutenção da cultura do silêncio impede uma efetiva incorporação de todos nas práticas escolares cotidianas. A expressão no coletivo dos diferentes discursos que

constituem as interações escolares dá potência às possibilidades de construção de uma escola vinculada ao projeto de Educação popular (...) A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de Educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas. O encontro da escola pública com a Educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana (ESTEBAN, 2007, p. 17).

A escola pública possui um compromisso ético-político com as classes populares, possui também um papel singular na disputa dos projetos de sociedade. Conscientes de que processos educativos não são neutros, de que a prática docente está imbricada de intencionalidade, consideramos pertinente identificar a representação docente construída sobre a aprendizagem das classes populares.

No Quadro 7, visualizamos que o primeiro quadrante apresenta dualidade entre “igual”, “normal” *versus* “dificuldade” e “lenta”, já na primeira periferia são inseridos elementos sociais como “família”, “acompanhamento” e “diversidade”, e ainda o termo “satisfatório” como uma evocação que representa a avaliação sobre a aprendizagem.

Destacamos que, assim como para expressão indutora 5 – Alunos(as) das classes populares – a árvore de similitude 7 também apresenta o descolamento de um grupo de palavras, as palavras sem conexão com o restante da árvore são “ágeis”, “carentes”, “carinho” e “criativos”. As palavras situadas à margem e desconectadas entram em negociação com o restante do grafo. Essas evocações situam-se no campo do não-familiar, dessa forma encontram dificuldades para serem classificadas - processo de ancoragem – exigindo do grupo conciliar o que já sabem, para incluir os demais elementos na estrutura representacional. Essa organização revela que a representação não está consolidada, entretanto indica também que as evocações pertencentes ao núcleo central e primeira periferia estão coesas e sólidas em função do tamanho do vértice e da força de ligação (co-ocorrência) entre as palavras, portanto avaliamos que o grupo de palavras desvinculado do restante da similitude entrará em negociação com as evocações situadas na segunda e terceira periferia, para, futuramente, em função das relações sociais sobre o objeto em investigação, passar a compor ou não o núcleo central e a primeira periferia, que expressam o pensamento representacional do grupo sobre a aprendizagem das classes populares.

Comparando o Quadro 6 com o 7, visualizamos um jogo de responsabilização do sucesso ou fracasso escolar dos(as) alunos(as) das classes populares em que o culpado ou é o(a) aluno(a)

em função da sua desmotivação, distração, agressividade etc., ou a família, que não acompanha o processo educativo de seus/suas filhos(as).

Assim como para a expressão indutora 6 – “Ensinar alunos(as) das classes populares” – prevalece a ambivalência entre “difícil” e “prazeroso”, mas neste caso, é introduzida evocação “família” como elemento central – observar posição do vértice na similitude - responsável pela aprendizagem. As dificuldades no processo educativo são apresentadas como um problema oriundo do acompanhamento familiar da vida escolar das crianças das classes populares, conforme evidenciado na fala de uma das professoras:

Acho que para elas aprenderem é necessário paciência, algumas dessas crianças, sem generalizar, mas algumas delas tem dificuldade porque não tem o estímulo em casa, as vezes você manda uma tarefa e não volta o caderno, então não tem estímulo para aquela pessoa para estar ali, não insistem e nem questionam: Não filho, vamos fazer! O que você fez hoje? Nem ao menos para perguntar o que a criança fez naquele dia. As nossas crianças em geral são das classes populares, mas essas crianças que nos mostra um pouco mais de carência, de estímulo, a gente pensa que essas estão mais ligadas a classe popular que se deve a condição familiar, tudo se deve a base familiar (P. 23/2).

Concebemos que o processo educativo demanda sensibilidade com o ritmo de aprendizagem de cada sujeito, sendo ele da classe popular ou não. Supor que crianças, por serem das classes populares, não possuem acompanhamento em seus lares é estabelecer uma relação discriminatória com as famílias. Depreender tal análise das famílias populares inviabiliza o diálogo entre a comunidade e a escola, gerando relações sutis de violência que criam obstáculos para a aprendizagem. Nesse contexto, compartilhamos da ressalva de Patto (1993):

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. (...) O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (PATTO, 1993, p. 50-51)

Construir um pensamento autônomo e crítico em um sistema marcado pela alienação não se constitui como algo fácil de alcançar, até mesmo aqueles(as) que se dedicam a esse fim muitas vezes não conseguem obter coerência entre o que propõem e o que praticam. Desse modo, o estudo das representações busca justamente identificar os sistemas de referência que utilizamos para realizar e justificar nossas ações. Essa proposta nos fornece elementos que contribuem para romper com a estereotipia da aprendizagem das classes populares

No Quadro 6, o(a) professor(a), como um agente responsável pelo ensino, destaca, por meio das evocações, suas ações para alcançar seu objetivo, conforme podemos constatar ao ler as entrevistas elencadas no item anterior. As professoras acreditam que a condução do processo educativo tem sido eficaz, satisfatória. Afirmam que, por meio da relação cotidiana, conseguem perceber a aprendizagem dos temas trabalhados e, por conseguinte, observam, durante o ano escolar, o desenvolvimento satisfatório de seus(as) alunos(as). Com base nesses dados, afirmamos a exacerbada contradição entre a satisfação expressa em relação ao ensino desenvolvido pelas professoras com a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Essa constatação nos direciona para uma reflexão sobre a relação entre o ensino e aprendizagem. Os grafos produzidos com base nas palavras evocadas para a expressão indutora 7 resgatam um pensamento recorrente na área educativa: a responsabilização de terceiros pelo fracasso escolar; reforça, nesse sentido, a culpabilização dos(as) alunos(as) e de suas famílias, a esse respeito citamos Patto (1993):

Esta maneira de pensar a Educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma que a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse a inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Estas interpretações do fracasso da escola são, a nosso ver inconciliáveis (PATTO, 1993, p. 90)

A partir da constatação da ambivalência que marca o cenário educativo brasileiro relacionado a exclusão social dos sujeitos populares, procuramos identificar elementos que apresentassem indícios de mudança na representação sobre a aprendizagem deste grupo.

O aparecimento da evocação “satisfatória” e “diversidade” na primeira periferia nos conduz à esperança de anunciar possibilidade de representar a aprendizagem das classes populares de modo diferente do atual. A discussão sobre diversidade pertence às discussões problematizadas sobretudo no século XX e permanece até os dias atuais. Almeja a construção de relações horizontais de respeito as diferenças, visa a sedimentar a inclusão de todos(as) na escola sem desconsiderar nossas especificidades, valorizando a heterogeneidade, recusando, portanto, a homogeneização, verticalização e opressão dos múltiplos sujeitos sociais.

Acreditamos que, dada a dinamicidade das representações, a presença de palavras vinculadas ao pensamento crítico na primeira periferia e também nos demais quadrantes – como

heterógena, dinâmica e cultura – podem indicar que a representação da aprendizagem está em processo de mudança.

Sobre o papel da escola e da aprendizagem, defendemos que o desenvolvimento humano é fruto do conflito dialético, não uniforme, que pode ser alcançado por meio da aprendizagem escolar, à medida que ela se constitua como atividade que articule necessidades e motivos dos sujeitos aprendentes. Especialmente, nesse sentido, a escola tem papel decisivo, pois os processos desenvolvidos podem contribuir ou não com a aprendizagem, o que, por consequência, incide no desenvolvimento humano. Nesse sentido, nem sempre a aprendizagem escolar implica o desenvolvimento do educando. Desenvolvimento é aqui entendido como mudanças qualitativas nas estruturas de pensamento, de ordem profunda, relacionadas à transformação dos processos psíquicos e dos traços psicológicos da personalidade.

Tendo em vista um processo educativo que promova a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento contribuirá para que a consciência passe de uma fase do “em si” para o estágio do “para si”. Sobre esse aspecto, lembramos que, tanto em Freire como Vygotsky, identifica-se que a consciência não se desvincula do contexto da vida e da ação humana. Já que o sujeito ao reconhecer-se como sujeito concreto e histórico também reconhece a realidade e pode, por meio de tal processo, interferir no mundo, e assim se modifica o mundo e o homem, em um movimento essencialmente dialético, configurando o que Paulo Freire chama de ação consciente transformadora ou ação educativa de tomada de consciência, e o que Vygotsky denomina de *detour*, ou seja, um desvio, uma análise para separar a aparência da essência, mediante determinadas atividades, processo que permite os homens apropriarem-se do mundo (ALVES, 2012).

Concebendo a aprendizagem e o ensino conforme a explanação anterior, analisamos que a representação docente sobre a aprendizagem fundamenta-se em esquemas de pensamento ligados à valorização social que cada grupo possui em nossa sociedade vinculado ao discurso científico, para a área educativa, principalmente os conhecimentos formulados pela pedagogia nova e pela Psicologia científica gestadas no seio do pensamento liberal clássico (PATTO, 1993).

A luta pela construção de outra representação sobre os(as) alunos(as) das classes populares e sua aprendizagem significa lutar também pela construção de outra escola pública em que os(as) docentes sejam mediadores conscientes de que suas práticas exigem uma definição ética-política no sentido do que Freire (1996), sermos portanto, professores(as) a favor da dignidade humana:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p. 63-64).

Imbuídos de tais princípios e mergulhados na “boniteza”²⁷ de contribuir para que a escola pública seja um espaço onde seja possível ensinar e aprender com qualidade socialmente referenciada, ponderamos sobre a necessidade de considerar a dimensão humana da docência.

A docência está atravessada da trajetória de vida de cada sujeito que decidiu optar por essa profissão, ou seja, carrega toda gama de conhecimentos e vivências vividas enquanto alunos(as) e também como professores(as), daí já podemos mensurar a complexidade de ser docente. Equilibrar os conhecimentos adquiridos durante a vida, aqueles advindos do senso comum e os adquiridos por meio da formação, os ditos científicos, requer grande esforço de qualquer sujeito humano. Lecionar exige dos professores(as) respostas ágeis frente às necessidades educativas dos(as) alunos, o educador nas palavras de Freire (1996) deve ser capaz de gerenciar as dimensões humanas e acessar os conteúdos pedagógicos científicos para promover a aprendizagem. Exige, portanto, o domínio do sentido e do significado do seu fazer, mas exige, sobretudo, estabelecer a incansável busca pela práxis.

A práxis, de acordo com Freire (1996), pauta-se primeiramente na inconclusão humana, pela busca por rigorosidade metódica e principalmente pela consciência de que a Educação é sempre intencional, dessa forma deve estar direcionada segundo princípios éticos e estéticos em favor da dignidade humana. Essa escolha autêntica e difícil de conceber a prática indissociável da teoria, recusa visões fragmentadas da realidade.

Percebemos que o docente, ao tratar do ensino e da aprendizagem, manifesta suas percepções como um agente externo. Esse modo de conceber a aprendizagem se mistura, como dito, com múltiplas dimensões da natureza humana. Os(as) docentes passaram por processos

²⁷ Neologismo utilizado por Paulo Freire, como forma de realce da linguagem popular

escolares semelhantes aos desenvolvidos atualmente (ARROYO, 2004). Resignificar a compreensão do(a) educador sobre o processo educativo e seus agentes, significa romper com os fundamentos que ancoram as práticas educativas em geral – o senso comum (LUCKESI 1994).

Segundo Luckesi (1994) a recusa do senso comum significa romper com os poderes constituídos, com as formas hegemônicas de apropriação do conhecimento, pois esse tipo de leitura da realidade sempre está a favor da dominação. Nas palavras do autor:

Ora, os poderes constituídos, que representam os interesses do segmento dominante da sociedade e o próprio segmento dominante, não desejam, de forma alguma, alimentar elementos de contradição. Preferem a manutenção e a reprodução da situação na qual se encontram, o chamado status quo. Assim, para os setores dominantes e conservadores da sociedade, interessa que o senso comum impere em muitos cantos da vida social e cultural, especialmente naqueles que se destinam às grandes massas, como é o caso da Educação. Mais que isso: a Educação institucionalizada é o setor cultural organizado, responsável pela formação e instrução de crianças e da juventude. Ora essa instituição, não poderá, segundo um ponto de vista conservador, trabalhar com base no senso crítico, mas sim com base no senso comum, pois este dá maiores possibilidades de manipulação, devido às mistificações que propicia e mantém. (...). Ora, uma Educação realizada com base em princípios do senso comum só poderá estar a serviço de uma perspectiva social dominante. Por isso, importa superar o senso comum em todos os setores da vida humana e, no caso, na prática educacional. Aliás, a prática educacional não poderia, nem deveria, de forma alguma, atuar com base em elementos do senso comum, pois tem por objetivo formar consciências e, acreditamos, consciências críticas, capazes de compreender, propor e agir em função de novas perspectivas de vida (LUCKESI, 1994, p. 107)

De acordo com referido autor, o “senso comum” se vincula a nossas “visões de mundo”. No campo pedagógico o senso comum sobre o(a) educando(a) estabeleceu um padrão homogêneo para as ações educativas, normatizando os modos e ritmos de aprendizagem que não consideram as características dos sujeitos concretos que frequentam unidades escolares. Nessa direção, aprender torna-se um processo silencioso e silenciado, sem relação com a vida, obrigando docentes a tolher as vozes dos(as) alunos, implementado um processo que inviabiliza o poder criativo dos(as) educandos.

Segundo Streck (2006), o silenciamento ceifa o desenvolvimento de pedagogias dos diversos grupos culturais existentes, dessa forma os saberes docentes, assim como os discentes, são constantemente oprimidos, corroborando para a desqualificação daqueles(as) que se contrapõem ao modelo pré-estabelecido.

A Educação Popular colabora com o docente à medida que oferece fundamentos para construção de processos educativos que caminham da direção da autonomia, no estímulo à autoria. Esse campo pedagógico dialoga com uma compreensão holística do mundo, rejeita a neutralidade, pois compreende que toda ação humana é intencional e está sempre orientada segundo alguma forma de poder. Nesse sentido, o(a) professor(a) estará munido de teorias e práticas que ajudem a lidar com um contexto de incertezas e novas exigências (GADOTTI,). A aprendizagem precisa mobilizar o encantamento, envolver os aspectos emocionais que dão sentido à vida. Nessa esteira de pensamento, a formação docente também precisa investir na dimensão afetiva, resgatar a alegria no ato de ensinar para que educadores(as) e educandos(as) aprendam em comunhão (FREIRE, 1996).

Conscientes dos desafios, caminhamos para tecer algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a escolarização das classes populares neste momento em nosso País, configura-se como uma forma de luta contra as ações conservadoras e antidemocráticas que ferem a efetivação do “Estado de direito”. A História da Educação brasileira apresenta um caminho de idas e vindas, avanços e retrocessos, frutos das relações de poder de cada momento histórico. Essa trajetória é, por vezes, confusa, mas sempre carregada de intencionalidade daqueles(as) que ocupam e ocuparam o poder. Consideramos que o contexto atual corrobora para a deterioração da escola pública e de seus usuários. As diversas Políticas Públicas, desenvolvidas nos últimos quatorze anos, passam agora por um desmonte, principalmente para as classes populares que dependem do atendimento do setor público para se escolarizarem.

Enfatizamos que esse movimento impetrado a partir do ano de 2014 forja uma conjuntura que implicará fortemente a estrutura de atendimento aos mais pobres. A redução e o congelamento de verbas por vinte anos no setor educacional representa a dimensão do afronto às pesquisas, estudos e práticas no campo de defesa da escola pública para todos(as), nesse sentido atinge também os princípios da diversidade e da justiça social. Esses dados nos permitem afirmar que se faz primordial discutir e desenvolver ações contra o “estado de exceção” e a favor da escola pública, popular e democrática para todos(as). Dessa forma, a investigação realizada constitui-se como uma forma de resistência, como um meio de “anunciar” e “denunciar” o que tem sido desenvolvido no contexto educativo utilizado pelos setores populares.

A pesquisa realizada possibilitou conhecer as representações sociais de professoras da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Uberlândia sobre as crianças das classes populares e o contexto de escolarização a que estão submetidas. Consideramos que os objetivos projetados foram alcançados mediante a adoção de referencial teórico metodológico apropriado para a investigação empreendida.

Para compor o desenho da pesquisa de forma coerente com a defesa da escola pública, pautamo-nos pela necessidade de assumir uma posição ético-política que se coadunasse com os princípios da Educação Popular alinhavado à Teoria das Representações Sociais.

A TRS forneceu elementos para identificar e analisar as representações do objeto em estudo. A teoria citada constitui-se como uma área do conhecimento que se dedica a compreender o papel dos elementos simbólicos na orientação e justificativa das condutas humanas. Nesse viés, foi escolhida como referencial teórico-metodológico para interpretar o pensamento das professoras

sobre as classes populares. Compreendemos que a TRS nos auxilia no contexto educativo, à medida que reúne fundamentos para a análise dos sistemas de referência utilizados pelos sujeitos nos diversos espaços sociais.

A Educação Popular configura-se como posição ético-política, como esperança na construção de processos educativos que humanizem, que empoderem todos(as) na produção e comunicação do conhecimento e de defesa permanente da Educação pública popular e com qualidade socialmente referenciada.

A anunciação das tomadas de decisão para desenvolver a pesquisa procura situar desde as primeiras palavras, de onde falamos, o que defendemos e sobre contra o que nós nos rebelamos. Esse movimento nos permite dar concretude à realidade inerente aos fenômenos sociais, mas, para além disso, expressa o esforço de estabelecer a ruptura de que Freire (1996) fala em “Pedagogia da autonomia”; entendida como um ato de quebrar e ser quebrado, para, na dialeticidade do real, encontrar a “boniteza”, mesmo em meio a situações-limites geradoras de exclusão e de opressão. Essa tomada de decisão é fruto do compromisso com a não neutralidade, da escolha autêntica de defender o direito de todos(as) serem seres humanos e não objetos.

A pesquisa foi realizada em cinco unidades de Educação Infantil – uma de cada polo setorial da cidade de Uberlândia – com 58 (cinquenta e oito) professoras da Rede Pública Municipal que trabalham com crianças matriculadas na pré-escola – com quatro e cinco anos de idade. O grupo investigado é constituído por mulheres, em maioria brancas e católicas. As participantes se formaram em instituições de Ensino Superior de tipo público e privado, sendo a UFU responsável pela formação da maior quantidade de professoras. Ainda sobre o aspecto formativo, todas declaram participar da formação continuada e em serviço. De acordo com as entrevistas, de modo geral, a formação inicial durante o curso de Graduação não consegue preparar suficientemente para o exercício da docência, já a formação continuada tem oferecido elementos que contribuem para a ação educativa desenvolvida pelas participantes.

Os dados foram coletados por meio de questionários e de entrevistas durante o primeiro semestre de 2016. Os instrumentos de coleta de dados foram testados, procuramos construí-los tendo em vista acessar a organização interna das representações por meio de procedimentos que evidenciassem as estruturas cognitivas, como os propostos por Abric (1994) que desenvolveu a Teoria do Núcleo Central, complementando a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (2007).

O material coletado foi consolidado em dois grupos – a) planilhas para as palavras evocadas na ALP e b) padronização e categorização das entrevistas — para facilitar a identificação e análise das representações. Posteriormente, os dados foram triangulados de acordo com o referencial teórico metodológico.

Ao longo desta pesquisa, objetivamos apreender os sentidos e os significados das representações das professoras sobre os(as) alunos(as) das classes populares. Compreendemos que foi possível reconhecer tais representações e a força delas no desenvolvimento das ações educativas, também foi possível identificar a forte vinculação das representações com as histórias de vidas das participantes e a marca humana impressa através do tempo na construção dos sentidos e significados que atribuímos aos outros, ao mundo e a nós mesmos.

As análises realizadas avançam na tentativa de compreender a estrutura e movimento das representações. Ao articular mais de um método – quadro com OMF e árvore de similitude, para identificar a organização – núcleo central, sistema periférico e força de conexidade – da representação, realizamos um esforço metodológico a fim de estabelecer uma reflexão consistente e rigorosa sobre a gênese e o enquadramento das representações, para, após identificá-las, proceder à análise e à interpretação, garantindo contexto e alinhamento coeso com o referencial teórico.

Destacamos que a maior parte das pesquisas em representações sociais realizadas no Brasil se restringem a identificar a estrutura representacional somente por meio do quadro OMF, conforme estado da arte em pesquisas sobre Representações Sociais de Gonçalves (2011). Nesta pesquisa, optamos por utilizar múltiplos procedimentos para agregar a análise fundamentos congruentes e sólidos, ao mesmo tempo em que conseguissem traduzir a dinâmica dialética enfatizada por Moscovi na TRS. A partir do quadro OMF, conseguimos visualizar a divisão entre o núcleo e a periferia, enquanto, na similitude, observamos o movimento gerado pelas conexões e concorrência entre as palavras evocadas. Esse processo de costura da análise dos dados foi complementado pelo pensamento das participantes expresso durante entrevistas, que também foram devidamente trianguladas aos demais dados coletados.

Utilizamos a triangulação dos dados para cruzar as diversas informações e reiterar o contexto social, conforme descrito por Creswell (2007). A partir do processo de triangulação, evidenciamos alguns pontos nevrálgicos na qualidade dos processos educativos, como a relação entre a formação docente e o “fracasso escolar”, o papel das Instituições de Ensino Superior (IES)

na formação de professores(as), o fomento da autonomia na constituição de professores(as) e alunos(as), o papel da Educação pública na garantia da justiça social e respeito à diversidade.

Atualmente, a maior partes das publicações na área educacional dedicam-se a encontrar saídas para as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as), muitos desses estudos apontam para a ressignificação da ação docente, mas ponderamos que esse processo inclui repensar a formação docente inicial e continuada. Preparar o (a) professor(a) para trabalhar na escola pública inclui considerar a estrutura social em que vivemos, mas também considerar a trajetória pessoal de cada sujeito. A esse respeito salientamos a importância do papel das IES no desenvolvimento profissional docente, uma vez que essas instituições são responsáveis, muitas vezes, pelo primeiro contato dos sujeitos com teorias e práticas relacionadas à Educação. Investir em uma formação adequada para o fortalecimento da escola pública requer inserir a reflexão sobre Educação Popular desde os cursos de formação inicial, para enfrentar conceitualmente e também na prática o desvelamento dos motivos, sentidos e significados que atribuímos à docência, à escola pública e a seus usuários.

A reflexão propositiva sobre tais aspectos pode contribuir para o fomento de uma Educação para a autonomia dos sujeitos, respeito e valorização das diferenças. Nessa esteira de pensamento, citamos Luckesi (1994) sobre a urgência de desvendarmos a realidade a partir da reflexão crítica para que as práticas pedagógicas superem o senso comum, que expressa a ideologia dominante, está sempre direcionado segundo o interesse hegemônico e conservador. A tarefa apresentada é extremamente complexa, ainda mais quando consideramos os acontecimentos na esfera política, que têm golpeado fortemente a Educação. Defendemos, assim como Streck (2002), que esse cenário – e todos os elementos históricos que o compõem – não pode ser determinante, apesar de ser condicionante; precisamos sair do lugar comum, enfrentar os conflitos e nos mover em direção aos inéditos-viáveis.

Abdicar de visões fragmentárias, reducionistas, frutos do senso comum que corrobora para a perpetuação de pedagogias hegemônicas, requer desenvolver um pensamento holístico, consciente de que a Educação se confunde com o próprio processo de humanização. Nessa perspectiva, compartilhamos dos escritos de Gadotti (2003):

A Educação só tem sentido como vida. Ela é vida. A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixar de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado. A Educação, para ser transformadora,

emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da Educação neoliberal que está centrada na competitividade sem solidariedade. Para ser emancipadora a Educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade (GADOTTI, 2003, p. 72)

Ao conceber a Educação conforme descrito por Gadotti, reconhecemos a inviabilidade de projetos educativos pautados na perspectiva tradicional. Segundo Streck (2009), para ser emancipadora, a Educação deve permitir o acesso à palavra negada, deve ser um território de resistência e de ação política em que a comunidade escolar se aproprie do público em um processo de cooperação e de solidariedade. Vencer o mal-estar entre docentes, discentes e a família constitui-se como um desafio, que precisa ser superado.

As possibilidades de transformação identificadas nesta pesquisa relacionam-se com a ruptura da visão idealizada de quem é o(a) aluno, mediante a reflexão crítica das representações que subsidiam tal pensamento, investimento na formação para diversidade, autonomia e justiça social por meio dos fundamentos da Educação Popular, cuja proposta dialoga com tais objetivos. É preciso desenvolver mais pesquisas com os (as) docentes de modo cooperativo e participativo, que articulem a observação e análise das práticas pedagógicas com os dados expressos pelas vozes das participantes.

Em tempo, reiteramos que a docência carrega as experiências dos sujeitos desde seu primeiro contato com o universo escolar, as vivências acumuladas são amalgamadas ao conjunto de símbolos sociais e condições objetivas durante a vida desses profissionais e não somente durante sua formação para lecionar. Ser professor, nesse contexto, de acordo com a reflexão dos dados desenvolvida no capítulo 3, exige equilibrar todos os fatores que nos forjaram durante nossa trajetória ao longo do tempo, portanto é sempre um processo inconcluso (FREIRE, 1996).

Voltamos afirmar, como anunciado na introdução, que é preciso renovar a nós mesmos para nos tornarmos educadores(as) ousados que não se prendam às amarras cotidianas da reprodução, que acreditem na incompletude humana e na capacidade criativa de sempre poder nos reinventar para (trans)formar nossas realidades.

Como poetizado por Bertold Brech (1986)²⁸ é preciso aprender o mais simples, tornarmos rebeldes, no sentido mais radical da palavra, para que professores(as) e alunos(as) “assumam comando”, para humanizar. A tomada do “comando” no cenário educativo se faz por meio de ações ancoradas no pensamento crítico que visa a desenvolver uma Educação que se funde com a vida,

²⁸ BRECH, B. Elogio do Aprendizado. In: **Poemas** 1913-1956, São Paulo, Brasileiro, 1986, p.121.

que só tem sentido quando nos permite continuar sonhando, como já dizia Freire (1996) a utopia é essencial à humanidade.

Esta investigação apresenta a esperança de contribuir com Educação pública, com os sujeitos populares e com os(as) professores(as) de nosso País. Consideramos que as reflexões e indagações lançadas ao longo deste estudo não se encerram aqui; acreditamos ser necessário investir em mais pesquisas que incluam a observação das práticas e o desenvolvimento de ações conjuntas entre pesquisadores(as) e docentes. Além disso, procuramos destacar aspectos a serem repensados na estrutura curricular dos cursos de Graduação em Pedagogia e na elaboração e implementação de Políticas Públicas para a Educação.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.

ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A. B. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. 118p.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

ABRIC, J.C. **Pratiques sociales et. representations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, J.-C. Prefácio. In Sá, C. P (org). **Núcleo central das representações sociais** (p. 9 -11.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ALVES, S. M. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a Psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Educação e exclusão social: das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG. 2003, p. 117-143.

_____. O aluno da escola pública: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.217, p.349-359, set./dez. 2006.

_____. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008, p. 117-138

_____. As Representações dos professores sobre o aluno. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**, 2010. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

AQUINO, L. **Profissional de Educação Infantil**: Um estudo sobre a formação de educadoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói: UFF, 1995.

AQUINO, L. L. **Professoras de Educação Infantil e saber docente**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Editora Record, 1998.

BRANDÃO, C. R. **Educação Popular**. 2.ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 de mar. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, 2014. Disponível: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso: 27 abril de 2016.

_____. Ministério da Educação da Cultura e do Desporto. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Disponível: www.pne.mec.gov.br. Acesso: 27 abril de 2016.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRECH, B. Elogio do Aprendizado. In: **Poemas 1913-1956**, São Paulo, Brasileiro, 1986.

CABRAL, João Francisco Pereira. "A Educação no "Emílio" de Rousseau"; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilescola.uol.com.br/filosofia/a-educacao-no-emilio-rousseau.htm>>. Acesso em 25 de julho de 2016.

CAEIRO, A. **Guardador de Rebanhos**. 1911-1912. Disponível em: <http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/O_guardador_de_rebanhos_de_fernando_pessoa.pdf>. Acesso em: 20 de setembro 2014.

CAMPOS, V. T. B. **Marcas indeléveis da docência no Ensino Superior**: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Educação Superior. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. p. 304. 2010.

CICILLINI, G. A. **Constituindo-se professor(a): Os significados das representações sobre professor(a) e dar aula na história de discentes de Ciências Físicas, Químicas e Biológicas**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/GraaCicillini.pdf>>. Acesso em: 01 de ago de 2016.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. D; SANTOS, T. R. Crianças, infâncias e educação: um encontro entre sociologia da infância e educação popular. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.2, p.353-362, jul./dez. 2014

CROSUÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em Educação. **Revista APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

ESTEBAN, M. T. **Educação Popular: desafio à democratização da escola pública**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de Dezembro de 2016.

FERRARI, M. **John Locke**. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-locke-307434.shtml>>. Acesso em 20 de jun de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ, R. Análise quali ou quantitativa de dados textuais? **Revista Quanti & Quali**. 2008. Disponível em: <<http://www.quantiquali.com.br/revista/?do=03>>. Acesso em: 03/12/2011.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80p.

GALVÃO, A. C. T. ; BRASIL, I. **Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores**. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/323/294>>. Acesso em 20 de maio de 2016.

GATTI JR, D. A Gênese das Instituições de Educação Superior do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: primeiras aproximações. **Revista de Educação Pública**. Programa de Pós-Graduação da Universidade do Mato Grosso. Disponível em: http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev18/gatti_junior.htm. Acesso em: 26 de março de 2006.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de Empresas**, 1995b, p. 65-71.

GONÇALVES, H. M. Subjetividade e Representações Sociais: Estado da Arte da produção nacional 2000-2010. 2011. Disponível em:
<https://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/HeleniceMGonçalves.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

GONZAGUINHA. **Caminhos do Coração**. Disponível em:
 <<https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/280648/>>. Acesso em 08 de ago de 2016

GONZALEZ REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

IMBÉRNON, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IZQUIERDO, M. J. Uso y abuso del concepto de género. In: VILANOVA, Mercedes (Comp.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994, p. 31-53.

JODELET, D. Représentations Sociale: phénomènes, concept et théorie. MOSCOVICI, S. (Dir.). **Psychologie Sociale**. 6 ed. Paris: PUF, 1996.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 32-63.

JUSTO, A. M; CAMARGO, B. V. **Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais**. Disponível em: <
http://www.academia.edu/11753344/Estudos_qualitativos_e_o_uso_de_softwares_para_an%C3%A1lises_lexicais> Acesso em: 10 de ago de 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Froebel e a concepção de jogo infantil**. Disponível em:
 <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/33600-39410-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 de jul de 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. LEITE, M. I. **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação

profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas (SP): Papirus, 2011, p. 11-50.

LIMA, B. C. M. T.; AZEVEDO, H. H.O. **A história da infância: de Santo Agostinho a Rousseau**. Revista Entreideias, Salvador, v. 2, n. 1, p. 95-110, jan./jun. 2013.

LONGAREZI, Andréa M.; ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Org.). **História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da Educação**. Brasília: Liber Livro/ ANPEd, 2008, p.105-121.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, K. F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa. V.2, nº2. P. 326-344. Jul/Dez, 2011.

MANACORDA, M. **História da Educação** – da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MINAYO, M. C. S. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta**. In: MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. P. 61-77.

_____. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 89-112.

MORUZZI, A. B; TEBET, G. G. C. Insituições. In: **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: P.U.F., 1961

_____. **Representações sociais: investigações em Psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NARODOWSKI, M. **Comenius e a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOVAIS, G. S. A Educação Popular nas Instituições de Ensino Oficial: uma alternativa possível. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n.1, p. 17-22, nov. 2002.

OLIVEIRA, L. F. R. **Tutorial (Básico) de Utilização do Iramuteq**. Disponível em: <https://l3p.fic.ufg.br/up/771/o/Tutorial_-_Revis%C3%A3o.pdf>. Acesso em 10 de ago de 2015.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PATTO, M.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEREIRA, M. V.; RATTO, C. G. Políticas públicas em Educação e o alastramento da má consciência. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v.11, n.2, p. 127-134, maio/ago. 2008, p. 127-134.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SÁ, C. P. Núcleo **Central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **O aluno como invenção**. Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. As abordagens da didática em cursos de licenciatura. In: LONGAREZI, Andréa Maturano ; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2011, p. 51-71.

SOARES, N. P. L; CARVALHO, M. R. F. **Representações sociais de trabalho docente a partir da palavra estímulo “aluno”**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6105_2895.pdf. Acesso em: 08 de março de 2016.

SOËTARD, M. **Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)**. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>. Acesso em 04 de ago. 2016

SPINK, M. J. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais**. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (orgs). Textos em Representações Sociais. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 118-149.

STRECK, D. R. Educação popular e movimentos sociais: tensões e desafios na América Latina. Anais da 32. Reunião anual da ANPED, de 4 a 7 de outubro. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/sessao_especial/32%20ra%20-%20sessao%20especial%20-%20DANILO%20ROMEU%20STRECK.pdf. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

_____. **A educação popular e a (re)construção do público**. Há fogo sob as brasas?. In: Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

_____. **José Martí e a educação popular: um retorno às fontes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 011-025, jan./abr. 2008

_____. **A pesquisa em educação popular e a Educação Básica**. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uep.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 11 de dezembro de 2016.

TELLES, A. M. V. **A presença da mulher no contexto da história da Educação (1960-1980)**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p.1-17.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna, 2016. P. 156.

UBERLANDIA, Lei Nº 11.444, de 24 de julho de 2013. Institui a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender no município de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. 26 de julho de 2013. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/9242.pdf . Acesso em 23 de mai de 2016.

_____. Decreto Nº 14.035 de 30 de abril de 2013. Uberlândia: **Diário Oficial do Município**, ano XXV, Nº 4143, p. 5-7, 2013. Disponível: http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/7602.pdf. Acesso em 05 de mai de 2016.

VELOSO, C. **Oração ao Tempo**. 1979. Disponível em: <https://palavrasingular.wordpress.com/2012/04/25/oracao-ao-tempo-caetano-veloso/>. Acesso em 01 de jul de 2016.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

WANDERLEY, L. E. W. **Educação Popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

ZIGMUNT, B. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ANEXOS

Anexo I Instituições pesquisadas

Na tabela abaixo os nomes das escolas foram suprimidos e alterados para números de 1 a 64 a fim de preservar a identificação das instituições:

Escolas	Renda Familiar						
	desempregados	menos de 1 salário	1 a 3 salários	3 a 5 salários	5 a 8 salários	8 a 10 salários	Acima de 10 salários
1.	0	0	35	26	3	1	0
2.	0	0	239	14	2	0	0
3.	0	0	0	0	0	0	0
4.	0	0	79	47	13	0	0
5.	0	0	198	19	7	1	0
6.	0	0	52	15	4	0	2
7.	0	0	87	44	15	4	0
8.	0	0	67	31	0	0	0
9.	0	0	0	0	0	0	0
10.	0	0	0	0	0	0	0
11.	30	0	86	0	0	0	0
12.	0	0	0	0	0	0	0
13.	0	0	885	25	0	0	0
14.	0	0	465	35	0	0	0
15.	0	0	85	22	3	0	0
16.	0	0	83	95	17	0	0
17.	0	0	140	5	0	0	0
18.	0	0	42	30	12	5	4
19.	0	0	119	39	8	3	1
20.	0	0	73	32	2	0	0
21.	0	1	275	2	0	0	0
22.	0	0	127	65	9	0	0
23.	0	0	152	40	0	0	0
24.	0	0	40	12	3	0	0
25.	0	0	119	17	2	0	0
26.	0	0	70	11	3	0	0
27.	0	0	33	7	0	0	0
28.	0	0	0	0	0	0	0
29.	0	0	33	7	0	0	0
30.	0	0	76	22	5	2	0
31.	0	0	0	0	0	0	0
32.	0	0	0	0	0	0	0
33.	0	0	102	16	4	0	0
34.	0	0	123	17	1	0	0
35.	0	0	27	16	12	4	1
36.	0	0	254	103	0	0	0
37.	0	0	0	0	0	0	0
38.	0	0	319	175	31	18	1

39.	0	0	0	0	0	0	0
40.	0	0	82	29	5	1	0
41.	0	0	110	41	10	3	1
42.	0	0	88	10	0	0	0
43.	0	0	133	29	4	0	0
44.	0	0	0	0	0	0	0
45.	2	3	177	24	2	0	0
46.	0	0	0	0	0	0	0
47.	0	0	198	98	0	0	0
48.	0	0	120	46	8	1	1
49.	0	0	212	66	19	0	2
50.	0	0	162	38	4	0	0
51.	0	0	0	0	0	0	0
52.	0	0	29	20	11	6	0
53.	0	0	185	65	16	7	0
54.	0	0	0	0	0	0	0
55.	0	0	180	23	5	0	0
56.	0	0	54	16	3	0	1
57.	0	0	276	21	1	0	0
58.	0	0	90	10	0	0	0
59.	0	0	0	0	0	0	0
60.	0	0	104	14	0	0	0
61.	0	0	119	30	12	1	1
62.	0	0	69	18	2	3	4
63.	0	0	0	0	0	0	0
64.	0	0	48	16	5	4	2
TOTAL	32	4	6921	1603	263	64	21

Detalhamento:

Total de escolas de Educação Infantil:64

Total de escolas responderam: 44

Total de escolas que não reponderam: 19

Total alunos que responderam: 8908

Desempregados: 32

Menos de 01 salário: 04

1 a 3 salários: 6921

3 a 5 salários: 1603

5 a 8 salários: 263

8 a 10 salários: 64

Acima de 10 salários: 21

Pesquisa realizadas nas escolas em março/2014 - dados coletados até o dia 24/03

Assessoria Pedagógica da Educação Infantil.
Secretaria Municipal de Educação.

APÊNDICES

Apêndice I – Carta de Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

Uberlândia, 17, setembro, 2015

De: Prof Dra. Vanessa T. Bueno Campos Unidade
Instituição: PPGED/FACED/UFU

Prezado senhor(a),

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “*A Representação Social De Professores da Educação Infantil sobre Alunos das Classes Populares*”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são pesquisadoras Prof^{as}. Orientadora Dra. Vanessa T. Bueno Campos e da mestranda Andréa Porto Ribeiro. Os objetivos são Identificar e analisar o conteúdo das representações sociais construídas pelos professores da Educação Infantil do Município de Uberlândia sobre crianças advindas das classes populares; Compreender as representações dos professores sobre os alunos advindos de classes populares e de que maneira elas interferem nas práticas pedagógicas e Compreender em que se ancoram as representações dos(as) professores(as), buscando entender constituição e permanência dessas representações.. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia a teoria das representações sociais, aplicação de questionário e entrevista individual gravada; assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na sua Instituição e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Dra. Vanessa T. Bueno Campos
PPGED/FACED/UFU

Para: Sr(a). _____
Cargo:
Instituição:
Endereço:
Fone:

Apêndice II – Declaração instituição coparticipante



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “A Representação Social de Professores da Educação Infantil sobre Alunos das Classes Populares”, será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os(as) pesquisadores(as) Prof^ª. Orientadora Dra. Vanessa T. Bueno Campos e da mestranda Andréa Porto Ribeiro, realizarem a(s) etapa(s) de coleta de dados, sendo elas aplicação de questionário e entrevista individual gravada, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

Diretora Escolar

EMEI

17/09/2015

Apêndice III - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "*A Representação Social De Professores da Educação Infantil sobre Alunos das Classes Populares*", vinculado à Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^{as} Orientadora Dra. Vanessa T. Bueno Campos e da mestranda Andréa Porto Ribeiro.

Nesta pesquisa nós estamos buscando identificar e analisar o conteúdo das representações de professores(as) da Educação Infantil, sobre alunos advindos das classes populares e possível o impacto dessas representações na prática docente.

Na sua participação você será colaborador(a) da pesquisa fornecendo dados caso aceite o convite. Serão utilizados dois instrumentos: questionário censitário e de Associação Livre de Palavras (ALP) e entrevista com formulário semi-estruturado. Esclarecemos que a participação no questionário não gera obrigação de participação na entrevista.

O questionário será realizado em momento distinto da entrevista, sendo que esta será agendada posteriormente conforme a disponibilidade do(a) participante. Informamos que a entrevista será gravada e após a transcrição as mesmas serão desgravadas e descartadas. O tempo de duração para aplicação do questionário corresponde em média a 40 minutos, e da entrevista, em momento distinto do questionário, será em média 60 minutos.

Em nenhum momento o(a) Sr(a) será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O(a) Sr(a) não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Se em algum momento durante a aplicação do questionário ou da realização da entrevista o Sr.(a) sentir-se constrangido(a) por quaisquer motivos tem a liberdade de interromper e desistir da participação.

Os riscos para os participantes do estudo se relacionam a não preservação de sua identidade e de constrangimento no momento em que a pesquisa for divulgada ou as informações prestadas por meio das entrevistas serem distorcidas em sua concepção original, além das pesquisadoras destacarem aspectos não relevantes ou depreciativos de seu trabalho, que se relacionem com o momento da observação em campo e análise de documentos. As pesquisadoras se responsabilizam por qualquer eventualidade que possa ocorrer com vistas à preservação da sua identidade durante e após o desenvolvimento da pesquisa. Os benefícios serão: contribuir com discussões sobre o conteúdo e os significados das representações sociais construídas pelos professores da Educação Infantil do Município de Uberlândia sobre crianças advindas das classes populares.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) Sr(a).

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras Vanessa T. Bueno Campos – Faculdade de Educação/UFU – FONE: (34) 3239-4212 – Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG; bem como com a mestranda Andréa Porto Ribeiro – FONE: (34) 9176-9513 - email: andreaportoribeiro@gmail.com.

O(a) Sr(a) poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4131.

Uberlândia, de de 2016.

Coord. Pesquisa – Profa. Dra. Vanessa T. B. Campos

Mestranda- Andréa Porto Ribeiro

Eu, _____
tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

(ASSINATURA DO PARTICIPANTE)

Apêndice IV - Questionário censitário e ALP

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:	Código:
Idade:	Raça/Cor:
Gênero: () F () M	Estado civil:
Religião/Crença:	Tempo magistério:

1.1. DOCÊNCIA

É Professor(a) efetivo(a) ou contratado(a)?	
Há quanto tempo exerce a docência na Educação Infantil?	
Há quanto tempo trabalha na escola em que está hoje?	
Trabalha em que agrupamento da Educação Infantil?	
Qual a sua carga de horário de trabalho semanal?	
Trabalha em outra instituição escolar ou realiza outra atividade? Especifique	

2. FORMAÇÃO

Graduação:	
Especialização	
Mestrado	
Doutorado	
Pós-Doutorado	

OBS: REGISTRAR INFORMAÇÕES ADICIONAIS NO VERSO DA FOLHA

3. Associação Livre de Palavras:

Associe as primeiras quatro palavras que lhe venham à cabeça ao ler as expressões a seguir:

a) Criança é:

_____ ; _____ ; _____ ; _____

b) Infância é:

_____ ; _____ ; _____ ; _____

c) Aluno é:

_____ ; _____ ; _____ ; _____

d) Aluna é:

_____ ; _____ ; _____ ; _____

e) Alunos(as) das classes populares:

_____ ; _____ ; _____ ; _____

f) Ensinar alunos(as) das classes populares:

_____ ; _____ ; _____ ; _____

d) Aprendizagem de alunos(as) das classes populares:

_____ ; _____ ; _____ ; _____

Apêndice V – Entrevista semiestruturada

1. HISTÓRIA DE VIDA

1.1. Quais motivos levaram você a escolher a docência? E a docência na Educação Infantil?
1.2. Por que você fez a opção por trabalhar em uma escola pública no município de Uberlândia?
1.3. Do ponto de vista da carreira você está satisfeita(o)? Por que?

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1. Você frequentou o curso de graduação no sistema público ou privado?
2.2. Você participa de algum curso de formação continuada? Qual?
2.3. Você considera que a formação continuada contribui para qualificar o exercício da docência? Como?
2.4. Ao longo de sua formação, você cursou alguma disciplina que abordasse a temática Educação Infantil? Quais? Se sim, elas contribuem com sua prática? Como?
2.5. Ao longo de sua formação você cursou alguma disciplina que abordasse a temática Educação Popular? Quais? Se sim, elas contribuem com sua prática? Como?

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1. Como você definiria infância OU o que é a infância?
3.2. Por que as crianças devem frequentar a escola?
3.3. Como você descreveria o perfil de seus alunos?
3.4. Em sua turma tem alunos das classes populares? Como você os identifica?
3.5. Em sua opinião, o que é necessário para que os alunos da classe popular aprendam?
3.6. O que você entende por: “ser criança das classes populares”
3.7. O que você espera das crianças da sua turma?
3.8. Em sua opinião, quais os aspectos que o ensino destinado para crianças das classes populares, deve levar em consideração?
3.9. Como você planeja o processo de ensino e aprendizagem?
3.10. Em sua opinião, o que é necessário para que os alunos aprendam?

3.11. Das atividades que você propõe quais as crianças têm maior interesse? E quais tem maior dificuldade? Por que?

3.12. O que tem orientado sua prática pedagógica?

3.13. Qual sua opinião sobre a orientação política pedagógica do município?

3.14. A forma como você organiza o ensino atende, na sua turma, as crianças das classes populares? Por quê?

Apêndice VI - Quadros ALP

Expressão indutora: Criança é ...

<= 2.45 Rangs > 2.45

Zone du noyau	Première périphérie
<p>alegria-36-2 amor-14-2.4 inteligente-10-2.2 esperta-6-1.7</p>	<p>aprendizagem-11-3 espontânea-8-3.1 carinho-7-3.1 inocência-6-2.5 esperança-6-2.5 brincadeira-6-2.8</p>
Elements contrastés	Seconde périphérie
<p>sincera-4-2 verdadeira-3-1.3 construção-3-2 desenvolvimento-2-2 admirável-2-2 amiga-2-1.5 curiosa-2-2 sonho-2-2 curiosidade-2-2 pura-2-1.5</p>	<p>futuro-5-3 criativa-4-2.5 carinhosa-4-3.2 descoberta-4-2.5 única-3-3.3 infância-2-2.5 sinceridade-2-3 energia-2-3.5 amizade-2-3.5 surpresa-2-2.5 fantasia-2-3.5 pequena-2-2.5 dedicação-2-3 afeto-2-4</p>

< 5.06 Fréquences >= 5.06

Expressão indutora: Infância é ...

<= 2.48 Rangs > 2.48

Zone du noyau

Première périphérie

brincar-25-1.6

diversão-9-2.3
aprendizagem-8-2
descoberta-8-2.4
imaginação-5-2.4

alegria-23-2.9

inocência-10-3
liberdade-5-3.2
amor-5-3.6
desenvolvimento-5-3
esperança-5-3.4
criatividade-5-2.6

Elements contrastés

Seconde périphérie

fase-4-1.2
melhor_fase-2-1
importante-2-1
aprender-2-2
melhor-2-1
fantasia-2-1
período-2-1.5
marcante-2-2
sonho-2-2

socialização-4-3.2
fantasiar-3-3
bom-2-2.5
crescimento-2-2.5
rápida-2-3.5
movimento-2-3
única-2-3
respeitar-2-3
direito-2-3.5
fase_boa-2-3
aproveitar-2-3.5
sonhar-2-2.5
carinho-2-3
amar-2-3.5

< 4.69 Fréquences >= 4.69

Expressão indutora: Aluno é ...

<= 2.41 Rangs > 2.41

Zone du noyau	Première périphérie
<p>aprendizagem-12-2.3 agitado-9-2.1 esperto-9-1.7 inteligente-6-2</p>	<p>falante-5-3.4 criativo-5-3 curioso-5-2.6 carinhoso-5-2.8 questionador-4-2.8 brincar-4-2.8 espertos-4-2.8</p>
Elements contrastés	Seconde périphérie
<p>âgeis-3-2.3 amigo-3-1.3 único-3-1.3 divertido-3-2 independente-3-2.3 desafio-3-2.3 sem_limite-2-1 disciplina-2-2 atencioso-2-1.5 criança-2-1.5 futuro-2-1.5 descoberta-2-2 ser_humano-2-1.5</p>	<p>alegria-3-3.3 amoroso-3-4 disperso-2-2.5 rebelde-2-2.5 respeito-2-2.5 conhecimento-2-3 difícil-2-4 diferente-2-4 agressivo-2-3 ativo-2-3</p>

< 3.59 Fréquences >= 3.59

Expressão indutora: Aluna é ...

<= 2.46 Rangs > 2.46

< 3.55 Fréquences >= 3.55

Zone du noyau	Première périphérie
<p>meiga-14-1.9 delicada-8-1.6 carinhosa-8-2.1 esperta-7-2 falante-5-2.4 caprichosa-5-2.4</p>	<p>inteligente-7-2.9 aprendizagem-6-2.8 vaidosa-6-2.7 amorosa-6-2.5 tranquila-5-2.6 criativa-4-3.5 amiga-4-2.5</p>
Elements contrastés	Seconde périphérie
<p>educada-3-2 dedicada-3-1.7 participativa-2-2 interessada-2-2 lúdica-2-1.5 ser humano-2-1 única-2-2 carismática-2-1.5 amáveis-2-2 calma-2-2 descoberta-2-2</p>	<p>criança-3-2.7 picuinha-3-3.7 organizada-3-3.7 desafio-3-3 espertas-2-3 imaginação-2-2.5 respeito-2-2.5 atenciosa-2-3 afetuosa-2-4 conhecimento-2-3 difícil-2-4 curiosa-2-2.5 brincar-2-2.5 fantasias-2-3.5 sensível-2-2.5 estudiosa-2-3.5 alegre-2-3.5 ativa-2-3</p>

Expressão indutora: Alunos(as) das classes populares.

≤ 2.4 Rangs > 2.4

	Zone du noyau	Première périphérie
< 3.73 Fréquences ≥ 3.73	<p>carentes-29-1.8 aprendizagem-7-2.4 espertos-4-2.2</p>	<p>família-10-3.1 carinhos-7-2.6</p>
	Elements contrastés	Seconde périphérie
	<p>criativos-3-1.7 afeto-3-2 sem_limite-2-1 diferenças-2-1.5 emocional-2-2 sofridos-2-2 dedicação-2-2 oportunidade-2-2 felizes-2-2</p>	<p>inteligentes-3-3.3 atenção-3-2.7 alegres-3-3.7 alegria-2-4 iguais-2-2.5 agressivos-2-3.5 realidade-2-2.5 difícil-2-3.5 amigos-2-3 sonhador-2-4 comprometimento-2-2.5 recursos-2-3 amáveis-2-2.5 independente-2-2.5 desfavorecidos-2-2.5 segazes-2-3</p>

Expressão indutora: Ensinar alunos(as) das classes populares.

<= 2.46 Rangs > 2.46

	Zone du noyau		Première périphérie	
	Elements contrastés		Seconde périphérie	
< 3.6 Fréquences >= 3.6	<p>aprendizado-12-2.3 prazeroso-10-1.6 difícil-9-2 desafio-8-1.1 dificuldade-6-1.7 gratificante-4-1.8 diversidade-4-2.2</p>		<p>paciência-7-2.7 amor-6-2.7 satisfatório-5-3.6 criatividade-5-3.2 esforço-4-3</p>	
	<p>bom-3-1 desafiador-3-2 dedicação-3-2.3 carinho-3-2.3 complicado-2-1.5 interação-2-2 motivação-2-1 comprometimento-2-2 compromisso-2-2 adoro-2-1 gratidão-2-1</p>		<p>realidade-3-3 respeito-3-3.7 importante-3-3.7 esperança-3-4 família-3-3.3 troca-3-3 carentes-3-3 metodologia-3-3 afetividade-3-3.7 essencial-2-3 necessário-2-3.5 complexo-2-4 desenvolvimento-2-2.5 higiene-2-4 acompanhamento-2-3 preparo-2-2.5 ajuda-2-2.5 especial-2-2.5 sucesso-2-3 motivador-2-4</p>	

Expressão indutora: Aprendizagem de alunos(as) das classes populares.

<= 2.31 Rangs > 2.31

< 4.15 Fréquences >= 4.15	Zone du noyau	Première périphérie
	<p>dificuldade-13-1.7 igual-8-1.6 normal-7-1.9 lenta-6-1.3 desafio-6-1.3</p>	<p>família-19-2.8 acompanhamento-8-3.5 diversidade-8-2.6 satisfatória-5-3.2</p>
< 4.15 Fréquences >= 4.15	Elements contrastés	Seconde périphérie
	<p>desenvolvimento-4-1.8 recursos-4-2.2 difícil-3-1 fraca-3-2 interesse-3-2 dedicação-3-2 depende-2-1 tempo-2-1.5 compromisso-2-2 heterogênea-2-1 desmotivado-2-2 esforço-2-2</p>	<p>complexa-4-2.8 possível-3-2.7 planejamento-2-3.5 cultura-2-3 diferenças-2-3 dinâmica-2-2.5 aprendizado-2-2.5 criatividade-2-3.5 metodologias-2-3.5 curiosidade-2-3.5 significativa-2-3.5 espertos-2-3.5 ausência-2-2.5</p>