



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLA ADRIANA ROSSI RAMOS

**DE MÃE SUBSTITUTA A BABÁ MALVADA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE PROFESSORA DE BEBÊS SEGUNDO ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA
UFMT, CAMPUS CUIABÁ**

CUIABÁ

2012

CARLA ADRIANA ROSSI RAMOS

**DE MÃE SUBSTITUTA A BABÁ MALVADA? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SOBRE PROFESSORA DE BEBÊS SEGUNDO ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DA
UFMT, CAMPUS CUIABÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Memória e Teorias em Educação.

**PROFESSORA DOUTORA DANIELA B. S. FREIRE ANDRADE
ORIENTADORA**

CUIABÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

R175d Ramos, Carla Adriana Rossi.
De mãe substituta a babá malvada? : representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá / Carla Adriana Rossi Ramos. -- 2012.
199 f. ; il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Daniela B. S. Freire Andrade.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Educação infantil – Bebês. 2. Representações sociais – Professores. 3. Professora de bebês. 4. Educação infantil – Babá. 5. Pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso. I. Título.

CDU 373.211.24:37-053.3 (817.2)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Jordan Antonio de Souza - CRB1/2099
Permitida a reprodução parcial ou total desde que citada a fonte



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "De mãe substituta a babá malvada? Representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de pedagogia da UFMT campus Cuiabá"

AUTOR: Mestranda Carla Adriana Rossi Ramos

Dissertação defendida e aprovada em 09/03/2012.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutora DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutora Márcia dos Santos Ferreira

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutora Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Examinador Interno Doutor Carlo Ralph de Musis

Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CUIABÁ, 09/03/2012.

...nascido significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Bernard Charlot

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Eugênio Rossi e Aládia S. Rossi, por terem sido o contínuo apoio em todos esses anos e pelo exemplo de retidão ética.

A Pedro B. Ramos, companheiro de sempre, pela compreensão e apoio constante à empreitada que desde graduação me propus a desempenhar, ser mãe, educadora e estudante.

*Emanuelly Rossi Ramos, filha querida, que a seu modo compartilhou comigo **mais** esta etapa da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos muitos amigos que fizeram sugestões, compartilharam experiências e a todos aqueles que colaboraram, de perto ou de longe, na elaboração desta dissertação.

Aos meus irmãos queridos, pela amizade, afeto e incentivo, em especial *Roberto Rossi Tânia Maria Rossi* e *Sandra Rossi*.

Aos meus sobrinhos, em especial *Éverton Rossi*, *Gustavo A. Stella* e *Serginho Stella* pelo auxílio na organização dos dados e formatação final da dissertação.

À *Márcia Kroling Ramos* e *Zuleide Lube Rossi* pelo carinho, atenção e cuidado dispensados à minha filha durante o mestrado.

À professora *Daniela Barros da Silva Freire Andrade*, pela acolhida, amizade, por sua orientação segura e competente e por contribuir na minha formação enquanto pesquisadora e educadora.

Aos professores, *Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro*, *Márcia Ferreira dos Santos* e *Carlo Ralph De Musis* por aceitarem compor a banca de defesa da dissertação e pelas sugestões no exame de qualificação.

À *Iury Lara Alves*, por sua amizade, carinho, cuidado, pelas conversas,... Você é uma amiga querida que conquistei e que quero ter sempre!

À *Naiara dos Santos Nienow*, pela amizade fortalecida a cada novo encontro, por me ouvir... Pela disponibilidade em ler atentamente meu trabalho e colaborar na etapa final da dissertação.

À *Érica Nayla Harrich Teibel*, mesmo geograficamente distante, sempre presente, dando dicas sobre o manuseio dos *softwares* utilizados na pesquisa e na interpretação dos dados.

Wendell Ferrari pela amizade e contribuição nesse trabalho.

À *Solange Dias*, *Marisa Farias dos Santos Lima*, *Aline Rejane Caxito Braga*, *Paula Poubel*, *Luísa Dravetz*, *Eliza Moura*, *Giovanna Silveira*, *Mona Lisa Rezende Carrijo*, *Sandra Abdalla* e *Sandra Cavallari*, com os quais vivi momentos de crescimento e alegria nesses dois anos de intensos encontros.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), *Mariana Serra Gonçalves* e *Luíza M. T. Silva Santos*, pelo empenho em nos ajudar com as questões burocráticas.

Aos acadêmicos do Curso de Pedagogia/2010 *campus* UFMT por participarem deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Diamantino-MT, por viabilizar financeiramente este estudo.

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados da investigação que objetiva conhecer quais as representações sociais (RS) dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá sobre ser *professora de bebês*. A abordagem teórica adotada foi a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978, 2003) em articulação com Teoria do Núcleo Central de Abric (1998), bem como os estudos de Chombart de Lauwe (1991), Ariès (1981), Heywood (2004), Sarmento (2007), Haddad (2009), Post e Hohmann (2007), Cerisara (2002), Morenttine (2000), Tardif (2005), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), Del Priore (2008), Montenegro (2001), Dubar (2005) entre outros. O estudo analisa evocações de 213 acadêmicos, coletadas por meio da técnica de Associação de Palavras, a partir dos motes indutores *mãe*, *babá* e a expressão indutora *professora de bebês*. As informações colhidas foram processadas pelo programa computacional *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse* (EVOC) e os subprogramas *Complex* e *Selevoc*, considerando *corpora* relativos à ordem média (OME) e ordem de importância (OMI) das evocações e o cruzamento da variável ano. O programa *Cohesive Hierarchical Implicative Classification* (CHIC), por meio da análise implicativa clássica possibilitou a compreensão das conexões entre os vocábulos evocados. Com o programa *Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE), foi possível a identificação de diferentes classes discursivas sobre os objetos de representação deste estudo. Os resultados referentes à representação de *mãe* destacaram que há um consenso entre os acadêmicos, sendo o *amor* identificado como princípio organizador da representação. Outros atributos como *dedicação*, *responsabilidade*, *paciência*, *carinho* e *ternura*, se apresentam como conduta esperada da boa mãe. Para os acadêmicos o *amor da mãe* é compreendido como algo natural. No que diz respeito ao mote indutor *babá*, os dados evidenciaram uma representação ancorada na imagem da segunda-mãe, cujas atividades concentram-se em torno do ambiente doméstico. Dos resultados observados destaca-se um estranhamento em relação ao mote *professora de bebês*. Os atributos: *ensino*, *cuidado* e *educação* concorrem para a centralidade da representação; as evocações *formação*, *mediadora*, *pedagoga*, *profissional*, *educadora*, *tia* e *babá*, destacadas na zona de contraste anunciam que o contato com o universo acadêmico proporcionado pela faculdade pode estar contribuindo para uma resignificação da representação sobre profissionais que atuam em berçários, embora os dados revelem que há um silenciamento acerca dos conteúdos associados ao caráter educacional da ação docente no berçário, além de indicar papéis sociais concorrentes, ora anunciando conteúdos profissionais ancorados na imagem do ensino fundamental, ora indicando papéis sociais sustentados em práticas de maternagem. De modo geral, a representação sobre ser *professora de bebês* apresenta-se difusa em meio a três imagens: 1 – *mãe substituta*, 2 – *professora* e 3 – *babá*, evidenciando maior adesão à primeira do que à segunda. O discurso dos acadêmicos explicita uma rejeição à *babá*, caracterizada como aquela que maltrata, embora os significados atribuídos a ela aproximem-se da significação conferida às mães. Os dados revelam a necessidade de uma reflexão sobre o papel das professoras de bebês, o caráter educacional dos berçários, os processos de desenvolvimento e aprendizagens de bebês, as funções das instituições, bem como sobre a concepção de criança.

PALAVRAS-CHAVES: Representação Social. Professora de Bebês. Educação Infantil

ABSTRACT

This study presents the results of a research about the social representations (SR) of the academic Bachelor's Degree Pedagogy of the Federal University of Mato Grosso, Cuiabá campus about being teacher of babies. The theoretical approach adopted was the Theory of Social representations of Moscovici (1978, 2003) in conjunction with Theory Abric Central Nucleus (1998), as well as studies of Chombart Lauwe (1991), Aries (1981), Heywood (2004), Sarmiento (2007), Haddad (2009), and Post Hohmann (2007), Cerise (2002), Morenttine (2000), Tardif (2005), Kuhlmann Jr. and Fernandes (2004), Del Priore (2008), Montenegro (2001), Dubar (2005) and others. The study analyzes evocations of 213 academics, collected through the technique of word association, from the motives inducing mother, nanny and induces the expression teacher of babies. The information collected was processed by the computer program Permettant Ensemble Programmes l'Analyse (EVOC) and sub-Complex and Selevoc considering corporate on the average order (OME) and order of importance (IMO) and the evocations of intersection of the variable year. The program Cohesive Hierarchical implicative Classification (CHIC), by analyzing the possible classical implicative understanding of connections between words evoked. The program Analyse Lexical d'Contexte a pair of Esemble Segments of Text (Alceste) identified different classes of objects on the discursive representation of this study. The results concerning the representation of mother highlighted that there is a consensus among academics, love being identified as the organizing principle of representation. Other attributes such as dedication, responsibility, patience, affection and tenderness, conduct themselves as expected of a good mother. For scholars mother's love is understood as something natural. With regard to the motto inducer nanny, the data showed an anchored in the image representation of the second parent, whose activities are concentrated around the home environment. Observed results highlighted an estrangement from the motto teacher of babies. Attributes: Education, care and education contribute to the centrality of representation, the evocations training, mediator, educator, professional educator, aunt and babysitter, deployed in the area of contrast announce that contact with the universe provided by academic faculty may be contributing to a redefinition of the representation of professionals who work in nurseries, although the data show that there is a silence about the content associated with the educational nature of the teaching activities in the nursery, and indicates competing social roles, now anchored professional advertising content the image of the school, sometimes indicating sustained in social roles mothering practices. In general, the representation of a teacher of babies presents diffuse through three images: 1 - surrogate mother, 2 - teacher and 3 - babysitter, showing greater adherence to the former than the latter. The academic discourse of an explicit rejection of the nanny, characterized as that mishandling, although the meanings assigned to it closer to the meaning given to mothers. The data reveal the need for reflection on the role of teachers of infants, the educational character of the nurseries, the processes of development and learning of infants, the functions of institutions, as well as the conception of the child.

KEYWORDS: Social Representations; Teacher of babies; Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Exemplo de uma linha com asteriscos do <i>corpus</i> organizado para o processamento do ALCESTE	91
Ilustração 02	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>mãe</i> , processados por ordem de evocação (OME) e ordem de importância	94
Ilustração 03	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>mãe</i> segundo os alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia	97
Ilustração 04	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>mãe</i> segundo os alunos do segundo ano do curso de Pedagogia	98
Ilustração 05	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>mãe</i> segundo os alunos do terceiro ano do curso de Pedagogia	99
Ilustração 06	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>mãe</i> segundo os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia	99
Ilustração 07	Grafo implicativo resultante do processamento das evocações sobre <i>mãe</i>	101
Ilustração 08	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>babá</i> , processados por ordem de evocação (OME) e ordem de importância (OMI)	103
Ilustração 09	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>babá</i> , segundo os alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia	107
Ilustração 10	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>babá</i> , segundo os alunos do segundo ano do curso de Pedagogia	108
Ilustração 11	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>babá</i> , segundo os alunos do terceiro ano do curso de Pedagogia	109
Ilustração 12	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>babá</i> , segundo os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia	109
Ilustração 13	Grafo implicativo resultante do processamento das evocações sobre <i>babá</i>	111
Ilustração 14	Elementos estruturais relativos à expressão indutora <i>professora de bebês</i> , processados por ordem de evocação (OME) e ordem de importância (OMI)	112
Ilustração 15	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>professora de bebês</i> , segundo os alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia.	118
Ilustração 16	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>professora de bebês</i> , segundo os alunos do segundo ano do curso de Pedagogia	119
Ilustração 17	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>professora de bebês</i> , segundo os alunos do terceiro ano do curso de Pedagogia.	120
Ilustração 18	Elementos estruturais relativos ao mote indutor <i>professora de bebês</i> , segundo os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia 2010.	122
Ilustração 19	Grafo implicativo resultante do processamento das evocações sobre <i>professora de bebês</i>	123
Ilustração 20	Dendrograma do <i>Corpus</i> total	132
Ilustração 21	Perfil de distribuição de UCE na Classe 1	134
Ilustração 22	Perfil de distribuição de UCE na Classe 6	138
Ilustração 23	Perfil de distribuição de UCE na Classe 2	142
Ilustração 24	Perfil de distribuição de UCE na Classe 4	145
Ilustração 25	Perfil de distribuição de UCE na Classe 3	149
Ilustração 26	Perfil de distribuição de UCE na Classe 5	152
Ilustração 27	Dendrograma gerado pelo <i>tri-croisé</i> , a partir da variável ano para os motes indutores <i>mãe</i> , <i>babá</i> e <i>professora de bebês</i>	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 01.	135
Gráfico 02	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 01.	135
Gráfico 03	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 06	139
Gráfico 04	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 06.	139
Gráfico 05	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 02	143
Gráfico 06	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 02.	143
Gráfico 07	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 04.	146
Gráfico 08	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 04.	146
Gráfico 09	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 03	150
Gráfico 10	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 03.	150
Gráfico 11	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 05	153
Gráfico 12	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 05.	153
Gráfico 13	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 01	156
Gráfico 14	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 01	157
Gráfico 15	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 02	159
Gráfico 16	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 02	159
Gráfico 17	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 03	162
Gráfico 18	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 03	162
Gráfico 19	Teste <i>scree</i> aplicado às palavras pertencentes à Classe 04.	164
Gráfico 20	Teste <i>scree</i> e análise qualitativa, aplicado às palavras pertencentes à Classe 04	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Características do sistema central e periférico de uma representação	30
Quadro 02	Distribuição das disciplinas e da Carga Horária 1º e 2º anos	80
Quadro 03	Distribuição das disciplinas e da Carga Horária 3º e 4º anos	81
Quadro 04	Conteúdo e carga horária das disciplinas voltadas para Educação Infantil/optativas- Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia /UFMT	82
Quadro 05	Plano de coleta, processamento e análise de dados	87
Quadro 06	Quadrante das quatro casas	89
Quadro 07	Síntese dos cruzamentos realizados pelo COMPLEX- GERAL - índice de referência 2,0 para significativo e 3,0 para altamente significativo	95
Quadro 08	Síntese dos cruzamentos realizados pelo COMPLEX- GERAL índice de referência 2,0 para significativo e 3,0 para altamente significativo	106
Quadro 09	Síntese dos cruzamentos realizados pelo COMPLEX- GERAL- índice de referência 2,0 para significativo e 3,0 para altamente significativo	117
Quadro 10	Síntese da movimentação das evocações tanto em OME quanto em OMI para os motes <i>mãe</i> , <i>babá</i> e a expressão indutora <i>professora de bebês</i> .	126
Quadro 11	Síntese das evocações referentes ao mote indutor <i>mãe</i> , considerando a variável ano	127
Quadro 12	Síntese das evocações referentes ao mote indutor <i>babá</i> , considerando a variável ano.	128
Quadro 13	Síntese das evocações referentes à expressão indutora <i>professora</i> , considerando a variável ano.	130
Quadro 14	Classe 1 da análise <i>tri-coisé</i> frases relacionadas aos motes <i>mãe</i> e <i>babá</i> e a expressão indutora <i>professora de bebês</i> .	158
Quadro 15	Classe 2 da análise <i>tri-coisé</i> frases relacionadas aos motes <i>mãe</i> e <i>babá</i> e a expressão indutora <i>professora de bebês</i> .	161
Quadro 16	Classe 3 da análise <i>tri-coisé</i> frases relacionadas aos motes <i>mãe</i> e <i>babá</i> e a expressão indutora <i>professora de bebês</i> .	164
Quadro 17	Classe 4 da análise <i>tri-coisé</i> frases relacionadas aos motes <i>mãe</i> e <i>babá</i> e a expressão indutora <i>professora de bebês</i> .	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Taxa de atendimento escolar da população até seis anos.	48
Tabela 02	Relação entre amostra de alunos por ano na graduação e matriculados em 2010.	72
Tabela 03	Distribuição da variável ano na graduação, quanto à faixa etária.	73
	Distribuição dos alunos quanto ao sexo.	73
Tabela 04		
Tabela 05	Distribuição dos alunos quanto ao interesse em exercer a profissão após a conclusão do curso.	74
Tabela 06	Interesse quanto à atuação referente ao ano.	74
Tabela 07	Experiência profissional	75
Tabela 08	Cruzamento variável ano nº de filhos 1º e 2º anos.	75
Tabela 09	Cruzamento variável ano nº de filhos 3º e 4º anos.	75
Tabela 10	Resultado do estudo piloto.	85
Tabela 11	Palavras representativas da Classe 1, em ordem decrescente de χ^2 .	136
Tabela 12	Palavras representativas da Classe 5, em ordem decrescente de χ^2 e percentagem.	140
Tabela 13	Palavras representativas da Classe 2, em ordem decrescente de χ^2 .	144
Tabela 14	Palavras representativas da Classe 4, em ordem decrescente de χ^2 .	147
Tabela 15	Palavras representativas da Classe 3, em ordem decrescente de χ^2 .	151
Tabela 16	Palavras representativas da Classe 5, em ordem decrescente de χ^2 .	154
Tabela 17	Palavras representativas da Classe 1, em ordem decrescente de χ^2 .	157
Tabela 18	Palavras representativas da Classe 2, em ordem decrescente de χ^2 .	160
Tabela 19	Palavras representativas da Classe 3, em ordem decrescente de χ^2 .	163
Tabela 20	Palavras representativas da Classe 4, em ordem decrescente de χ^2 .	167

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1.0 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	21
1.1 Representações sociais e processo histórico.....	21
1.2 Como se constroem as representações sociais.....	25
1.3 Teoria do núcleo central.....	27
1.4 Representação social e educação.....	31
2.0 INFÂNCIA, DOCÊNCIA, SABERES E FAZERES: QUESTÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
2.1 A emergência da infância.....	36
2.2 A infância seus nomes e sua duração.....	41
2.3 A situação da criança no Brasil.....	43
2.4 Construindo a identidade do educador infantil.....	49
2.5 O discurso sobre o amor materno: pontos de ancoragem da representação social sobre o trabalho docente na Educação Infantil.....	54
2.6 Pressupostos da profissão: educar e cuidar.....	58
2.7 O fazer diário na perspectiva do trabalho não codificado, uma possibilidade.....	63
3.0 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	71
3.1 Conhecendo os sujeitos e o lócus da pesquisa.....	71
3.2 O contexto da pesquisa.....	76
3.3 Percurso metodológico: plano de coleta e as técnicas de análise.....	84
3.4 Processamento dos dados – EVOC.....	89
3.5 Processamento dos dados – CHIC.....	90
3.6 Processamento dos dados – ALCESTE.....	91
4.0 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	93
4.1 Análise dos elementos estruturais mediante o corpus total.....	93
4.1.1 Termo Indutor Mãe.....	93
4.1.2 Análise dos Elementos Estruturais Considerando a Variável Ano.....	96
4.1.3 Análise dos Elementos Estruturais e suas Relações Implicativas.....	100
4.1.4 Termo indutor babá.....	102
4.1.5 Análise dos Elementos Estruturais Considerando a Variável Ano.....	106
4.1.6 Análise dos elementos estruturais e suas relações implicativas.....	110

4.1.7	Termo indutor professora de bebês.....	112
4.1.8	Análise dos elementos estruturais considerando a variável ano.....	118
4.1.9	Análise dos elementos estruturais e suas relações implicativas.....	123
4.1.10	Entrelaçamentos dos dados: Análise dos Elementos Estruturais das Representações Sociais acerca de ser mãe, babá e professora de bebês.....	125
4.1.11	Análise lexical das explicações das palavras evocadas para os motes mãe, babá e a expressão indutora professora de bebês.....	131
4.1.12	Classe 1 Professora ou babá: entre a formação e o dom.....	133
4.1.13	Classe 6 Aluno-Criança/professora-babá.....	138
4.1.14	Classe 2 Requisitos para ser uma boa babá.....	142
4.1.15	Classe 4 Medo x Confiança.....	145
4.1.16	Classe 3 Amor incondicional.....	148
4.1.17	Classe 5 Características da boa mãe.....	152
4.1.18	Análise tri-croisé.....	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
	REFERÊNCIAS.....	171
	APÊNDICE A Instrumento de associação de palavras.....	179
	APÊNDICE B Termo de consentimento livre e esclarecido.....	180
	APÊNDICE C Questionário socioeconômico.....	181
	ANEXO A Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot mote indutor mãe</i>	184
	ANEXO B Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot mote indutor mãe para o primeiro ano</i>	185
	ANEXO C Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot mote indutor mãe para o segundo ano</i>	186
	ANEXO D Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot mote indutor mãe para o terceiro ano</i>	187
	ANEXO E Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot mote indutor mãe para o quarto ano</i>	188
	ANEXO F Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca do mote indutor babá</i>	189
	ANEXO G Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca do mote indutor babá para o primeiro ano</i>	190
	ANEXO H relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca do mote indutor babá para o segundo ano</i>	191
	ANEXO I relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca do mote indutor babá para o terceiro ano</i>	192

ANEXO J Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca do mote indutor babá para o quarto ano</i>	193
ANEXO L Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca da expressão indutora professora de bebês</i>	194
ANEXO M Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca da expressão indutora professora de bebês para o primeiro ano</i>	195
ANEXO N Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca da expressão indutora professora de bebês para o segundo ano</i>	196
ANEXO O Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca da expressão indutora professora de bebês para o terceiro ano</i>	197
ANEXO P Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma <i>rangmot acerca da expressão indutora professora de bebês para o quarto ano</i>	198
ANEXO Q: Exemplo de como é definido o ponto de corte pelas pesquisadoras do Ciers-ed e também neste estudo.....	199

INTRODUÇÃO

“Professora de bebês”! “E precisa”?
“Para cuidar de bebês precisa ser professora?!”

As questões acima, que abrem a apresentação deste estudo, foram pronunciadas espontaneamente pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMT, no momento da coleta de dados, ao tomarem conhecimento dos objetos de representação deste estudo. As indagações resumem o motivo que move esta pesquisa, a necessidade de conhecer as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Cuiabá-MT, sobre ser *professora de bebê*, bem como suas possíveis transformações, considerando o processo de formação acadêmica realizado em quatro anos. A elaboração deste problema se inspira em estudos desenvolvidos por Kramer (1997) e Cerisara (2002) quando afirmam que o trabalho com crianças pequenas, em contextos de berçários, na maioria das instituições de Educação Infantil, não é significado como uma ação pedagógica que respeite o ritmo e a individualidade da criança visando seu desenvolvimento integral, mas sim como uma tarefa cuja ênfase se dá nos cuidados básicos. Parte-se da hipótese de que a Representação Social sobre *professora de bebês* encontra-se ancorada nas práticas de maternagem, sendo as imagens de mãe e babá importantes referenciais a serem considerados, uma vez que ambas remetem aos cuidados do bebê no âmbito familiar.

As creches e pré-escolas ao longo da história atuaram de maneira dicotômica, embora suas funções compreendam o binômio cuidar–educar. Para Cerisara (1999, p.3) “[...] de um lado, uma importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma importação do modelo da escola de ensino fundamental”. Nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação e sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.

As atividades desenvolvidas com os bebês requerem, tanto da instituição quanto da família, atividades vinculadas aos cuidados e educação. O fato de ambas desempenharem a mesma função causa uma falta de clareza no que diz respeito às responsabilidades de cada uma. Em consequência, as atividades da creche oscilam entre o domínio público e o doméstico e geram conflitos de identidade, tanto da instituição no que diz respeito a qual domínio pertence, pois a partir dele que sua função social e educativa é definida, quanto do

profissional que ali atua, visto que sua identidade deve corresponder com as funções assumidas pela instituição, conforme salienta Cerisara (2002).

Neste contexto, o estudo “De mãe substituta a babá malvada? Representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de pedagogia da UFMT, *campus* Cuiabá”, se insere no contexto de estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN)¹ que privilegia a investigação de objetos de representação associados à Educação Infantil destacando-se dois eixos de pesquisa: eixo I – ser e estar de crianças em instituições de Educação Infantil e Saúde; eixo II – Significações de professores e futuros professores sobre objetos de representações sociais no contexto da Educação Infantil.

A presente pesquisa integra o eixo II e tem como objetivo conhecer os conteúdos e as estruturas das representações sociais sobre *professora de bebês* segundo acadêmicos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá, levando em consideração o processo de formação acadêmica, caracterizado no interior dos quatro anos de duração do curso.

No contexto deste estudo intenta-se identificar e compreender os conteúdos e as estruturas das representações sociais sobre *professora de bebês*; analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais sobre *professora de bebês* mediante o cruzamento da variável ano com vistas à análise das focalizações; refletir acerca de possíveis divergências entre os conteúdos das representações sociais sobre *professora de bebês*, partilhadas pelos acadêmicos de Pedagogia considerando as possíveis mudanças do campo representacional ao longo do processo de formação.

O referencial teórico norteador desta pesquisa é a Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (1978, 2003) em articulação com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1976), uma vez que tais referenciais permitem uma aproximação ao mundo vivido dos grupos, ao seu modo particular de entendimento da realidade. Este estudo conta também com o auxílio de estudos de Chombart de Lauwe (1991), Ariès (1981), Heywood (2004), Sarmiento (2007), Haddad (2009), Post e Hohmann (2007), Cerisara (2002), Morenttine (2000), Tardif (2005), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), Del Priore (2008), Montenegro (2001) entre outros.

Este estudo adotou como procedimento metodológico a abordagem estrutural dos estudos em representações sociais. Para tanto, foram consultados 213 acadêmicos do curso de

¹ O Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância está vinculado à linha de pesquisa *Cultura, Memória e Teorias da Educação*, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - Campus de Cuiabá – MT.

Licenciatura em Pedagogia dos períodos matutino e vespertino matriculados no ano de 2010, aos quais foram aplicados: questionário referente ao levantamento de dados sociodemográficos e a coleta de evocações conforme a técnica de Associação de Palavras, a partir dos termos indutores *mãe* e *babá* e a expressão indutora *professora de bebês*. O processamento e análise dos dados consideram três etapas: 1 – *análise do quadro de elementos estruturais* a partir do *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), contemplando a ordem média (OME), a ordem de importância (OMI) das evocações, acompanhado do cruzamento da variável ano, segundo os subprogramas SELEVOC e COMPLEX; 2 – Identificação de conexões implicativas mediante a utilização do programa *Cohesive Hierarchical Implicative Classification* (CHIC). 3 – Análise das frases processadas pelo programa *Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE), que permitiu a identificação de diferentes classes de discursos no material obtido.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, assim denominado: 1 – Teoria das Representações Sociais; 2 – Infância, Docência, Saberes e Fazeres: questões para pensar a Educação Infantil; 3 – Os caminhos percorridos na pesquisa; 4 – Descrição e análise dos resultados.

O primeiro capítulo – Teoria das Representações Sociais - discorre sobre a Teoria das Representações Sociais conforme proposta por Moscovici (1978, 2003) e a Teoria do Núcleo Central de Abric (1998). No que se refere à relação entre TRS e Educação, têm-se as contribuições de Gilly (2001) e Madeira (2005), entre outros.

O segundo capítulo, intitulado Infância, Docência, Saberes e Fazeres: questões para pensar a Educação Infantil foi desenvolvido tomando por base os estudos acerca da construção social da infância e as questões que envolve a Educação Infantil. Em um primeiro momento far-se-á um resgate de como a infância foi representada e nomeada em diversos períodos. Em seguida, será apresentada a situação da criança no Brasil, desde a colonização até os dias atuais. Essa incursão histórica baseou-se principalmente nos estudos Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), Áriès (1981), Heywood (2004), Del Priore (2008), Badinter (1985), Civiletti (1991) e Chombart de Lauwe (1991). Posteriormente apresenta-se as discussões sobre a construção da identidade das educadoras infantis, permeadas pela influência do discurso sobre amor materno e as qualidades da “boa mãe”, com base nas contribuições de Badinter (1995), Louro (1997), Gomes (2009), Bourdieu (1999), Morenttini (2000), Brzezinski (2002), entre outros. Por último o capítulo apresenta discussões sobre o trabalho docente na Educação Infantil, ressaltando o papel desse profissional na perspectiva da tensão entre a dimensão do trabalho

codificado e não codificado (TARDIF E LESSARD, 2005), e da Pedagogia da Infância, com base nas reflexões de Cerisara (2002) e Montenegro (2001) em um exercício na busca da superação da dicotomia entre o cuidar e educar.

O terceiro capítulo – Os caminhos percorridos na pesquisa – apresenta percurso metodológico do estudo, com a finalidade de detalhar como a pesquisa foi desenvolvida; apresenta informações sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, em seguida um breve histórico sobre o *lócus*, a metodologia utilizada e os instrumentos aplicados.

O quarto capítulo refere-se à descrição e análise dos dados. Inicialmente, são apresentados o conteúdo e a estrutura das representações sobre *mãe*, *babá* e *professora de bebês*, processados com base no material coletado na Associação de Palavras, pelo EVOC, SELEVOC, COMPLEX; em seguida as relações implicativas disponibilizadas pelo CHIC e, ulteriormente, as discussões das classes geradas pelo ALCESTE, com base no material textual.

As Considerações Finais encerram o trabalho, e nelas se encontram as reflexões conclusivas do estudo sobre como os acadêmicos representam a função docente no berçário.

1.0 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico que norteou a pesquisa. Apresenta notícias sobre a origem da teoria e seus principais conceitos e processos formadores.

No contexto deste capítulo foram úteis as discussões propostas por Moscovici (1978, 2003), Jodelet (2001), Jovchelovitch (2008), Abric (1998), Sá (1998) entre outros.

1.1 Representações sociais e processo histórico

O conceito de representação social pode ser melhor explicado a partir das contribuições da Sociologia, da Psicologia e da Antropologia.

No campo da Sociologia destacam-se os estudos de Durkheim sobre representações coletivas. Na Psicologia têm-se as contribuições de Piaget, Freud, Vigotski e na Antropologia os estudos de Lévy-Bruhl.

Sobre as contribuições da sociologia Nóbrega (2001), explicita que Durkheim, Em 1912, publica *“As formas elementares da vida religiosa”*, elabora o conceito de representações coletivas, para explicar os fenômenos sociais nas sociedades primitivas.

Segundo a autora, para Durkheim, as representações coletivas têm suas próprias leis e fazem parte de outra natureza, que se diferencia do pensamento individual, que para ele também são representações, explicando que a representação coletiva se distingue da individual. Durkheim classifica e opõe representações individuais e coletivas, a primeira deveria ficar sob o domínio da Psicologia e as representações coletivas responsabilidade da Sociologia.

Sá (2004) reportando-se a Moscovici, afirma que os fenômenos sociais que Durkheim se ocupara são diferentes dos fenômenos das sociedades contemporâneas, os últimos de origem e domínio diversos exigiriam outro tipo de conceito para entendê-los, e para desenvolver a Teoria Representações Sociais Moscovici faz uma releitura do conceito de representações coletivas proposto por Durkheim.

Moscovici (2003) esclarece que Lévi-Bruhl empenhou-se em estudar a mentalidade primitiva, analisando a maneiras pelas quais os povos primitivos e a cultura ocidental representavam a realidade, afirmando que as sociedades primitivas ou modernas pensam de formas diferentes, conforme a cultura à qual pertencem e a igualdade cognitiva jamais é alcançada. As reflexões de Lévi-Bruhl forneceram elementos para Moscovici “[...] avaliar a produção de representações sociais, sua irredutibilidade como forma de saber e as funções que

elas desempenham na vida social e em relação a outras formas de saber” (JOVCHELOVITCH 2008, p. 105-106)

Sobre as contribuições da Psicologia, Arruda (2002), explica que para Piaget o pensamento das crianças se constitui por meio de imagens e pela reunião de fragmentos do que lhe é familiar para formar uma configuração que explique o que ela não conhece. Salienta que o desenvolvimento do pensamento infantil também se dá a partir do julgamento moral, destacando a importância do convívio com adultos, primeiramente, e mais tarde, com outras crianças, para o desenvolvimento desse tipo de juízo e para a construção das regras pelas crianças.

Jovchelovitch (2008) acrescenta que o conceito desenvolvido por Piaget para explicar a ontogênese² e a sociogênese³ das representações contribuiu para que Moscovici elaborasse uma psicologia social do saber. O conceito de Piaget também favoreceu a construção de uma teoria que mostra como o conhecimento é modificado e se movimenta de uma forma estrutural.

A psicologia de Vigotski a respeito do desenvolvimento sociocultural proporciona à teoria das representações sociais elementos para teorizar a transformação entre as modalidades do saber; para o autor, essas transformações são descontínuas em vez de consecutiva e presumem a coexistência ao invés da substituição.

Os estudos de Freud também contribuíram para que Moscovici formulasse a Teoria das Representações Sociais. No texto “teorias sexuais da criança”, Freud discute as teorias construídas pelas crianças sobre a sexualidade, revelando que suas origens estão nas lendas, contos de fada e no ambiente cultural. Em seu estudo, analisa as curiosidades e dúvidas infantis sobre sua origem. Essa curiosidade corresponde à relutância dos adultos em dizer a verdade. “Em meio a estas interações, feitas de uma combinação de amor e hostilidade, permissões e interdições, que as crianças começam a produzir “teorias” sobre o nascimento, as origens da vida e sexualidade” (JOVCHELOVITCH 2008, p.116).

Desse modo, é na Psicologia Social que a representação social ganha uma teorização, desenvolvida por Moscovici em seu trabalho inaugural denominado *La psychanalyse – Son image et son public*, publicado no ano de 1961 na França.

² Castorina (2003) explica que desde o nascimento até a vida adulta os indivíduos são imersos em uma sociedade pensante. Ao participar desta comunidade entram em contato com as representações sociais deste grupo, reconstruindo-as organizam paulatinamente identidades sociais concretas. Para o autor, as influências que as representações exercem sobre os indivíduos podem assumir diferentes formas, em alguns casos uma obrigação em adotar uma identidade social particular e em outros casos a influência das representações se estabelece como um contrato em adotar uma determinada identidade social.

³ Ao se referir a sociogênese o autor explica que ela é o processo pelo qual as representações sociais são geradas ao longo do tempo, a sociogênese põe em evidência a dimensão histórica da representação.

Assim, Moscovici (1978, p. 28) conceitua a representação social como sendo [...] “*corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças as quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se em grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e libertam os poderes de sua imaginação”.

Posteriormente, Jodelet (2001, p. 22) define as representações sociais como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Conforme a autora, as representações são importantes para a vida cotidiana, pois os indivíduos compartilham o mundo com outros. Dessa forma, é importante estar informados sobre o mundo à sua volta. Além de ajustar-se a ele, é imprescindível saber como comportar-se diante de uma determinada situação, identificar e resolver os problemas que se apresentam. Para a autora as representações podem ser denominadas de saber ingênuo ou senso comum, uma modalidade de conhecimento que se difere do conhecimento científico.

Sobre o pensamento ingênuo, Moscovici (1978) apresenta três características:

O formalismo espontâneo consiste no emprego de expressões que são muito divulgadas, pois pertencem à linguagem aceita pelos indivíduos de um grupo e às suas conotações convencionais. Facilitam a comunicação e o entendimento, apresentam-se como uma forma econômica de comunicação e pensamento. O informante fornece algumas indicações e o interlocutor reorganiza o restante das informações. O autor declara ser a comunicação das meias palavras.

A causalidade mista consiste no tipo de atividade mental que tende a relacionar fatos ou eventos levando em conta a conexão entre a causa e o efeito, ou seja, dois episódios são percebidos em conjunto, considera-se que um deles por razões diferentes é a causa e o outro o efeito.

O primado da conclusão é uma característica do pensamento natural que se define por apresentar a conclusão desde o princípio, uma inferência em que são antecipados os sentidos da comunicação. O autor assegura que neste caso os julgamentos se propõem tanto traduzir como explicitar o que já foi estabelecido, equivale a definir constantemente uma decisão determinada de antemão.

No que diz respeito à emergência das representações, Jodelet (2001) apresenta três condições que afetam os aspectos cognitivos:

A pressão à inferência: a busca pela harmonia no grupo tende a influenciar a natureza dos julgamentos, constituindo respostas e obrigando um consenso de opinião para garantir a comunicação e certificar a validade da representação. Nóbrega (2001, p.56)

contribui salientando que as representações “[...] são, portanto, sociais, já que partilhadas, mas não homogêneas, porque partilhadas na heterogeneidade da desigualdade social”. Elas refletem, assim, as diferentes posições dos grupos sociais e seus discursos frente ao objeto.

A focalização: refere-se a interesses distintos dos sujeitos e a apreensão de uma nova informação dependerá não só do nível de escolaridade, como também sua formação religiosa e sua cultura.

Defasagem e dispersão de informação: refere-se à falta de informações referentes ao objeto social, às barreiras culturais e sociais que dificultam o acesso, o conhecimento e a compreensão desse objeto. Isso favorece a transmissão indireta de saberes e as distorções a respeito do objeto.

Santos (2005), reportando-se a Moscovici (1976) salienta que frente a esses pontos, as pessoas constroem de maneira uniforme códigos comuns para classificar e nomear as partes do seu mundo, de sua história individual e coletiva.

Para Moscovici (2003), nas sociedades contemporâneas coexistem duas classes distintas de pensamento, que são divididas entre o universo consensual e o reificado.

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano [...] no universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade (MOSCOVICI 2003, p. 50-51).

Segundo Nóbrega (2001), há uma reciprocidade entre a situação social e o sistema cognitivo que permite a existência simultânea de diferentes modalidades de conhecimento, de um estado de polifasia cognitiva que “[...] revela as diferentes formas de reflexão e os ordenamentos do raciocínio confrontados às relações definidas do homem com sua cultura”. (*op. cit.*, p. 72-73).

As representações sociais são mediadas pelo processo comunicacional, Moscovici (1978) destaca a importância do papel da comunicação e a vê como um processo de troca realizado pelos grupos sociais, em que as experiências e as teorias se transformam qualitativamente, podendo ser determinadas tanto pelos meios de comunicação (jornais, rádios, conversação, etc) quanto pelas organizações sociais (como igreja, partido, etc.). Sobre o papel social da comunicação Jodelet (2001) explicita que esta é essencial nas trocas e interações.

Segundo Nóbrega (2001), o deslocamento das representações por meio das formas de comunicação – *difusão, a propagação e a propaganda* – equivalem à edificação de condutas

de opinião, atitudes e estereótipos, cada uma produz representações sociais específicas de acordo com a com a dinâmica de interação que se dá entre os sujeitos e o objeto.

A *difusão* relacionada à imprensa de grande comunicação é caracterizada pela falta de diferenciação entre o receptor da comunicação e a fonte e está ligada à formação de opiniões e seu interesse por ela; a *propagação* requer maior organização das mensagens, tendo propriedades idênticas às do conceito de atitudes; a *propaganda* se inscreve nas relações sociais conflituosas. Ao mesmo tempo em que contribui para a integração do grupo, coloca-o numa relação de antagonismo em relação ao outro e “[...] é através da “instrumentalização do saber” na propaganda que são forjados os estereótipos [...] consiste numa resposta que é ao mesmo tempo, genérica, rígida e reducionista à simplificação dos fatos”. (NÓBREGA 2001, p. 72)

Na próxima seção serão apresentados o processo de formação e suas funções.

1.2 Como se constroem as representações sociais

Moscovici (2003) afirma que o papel da representação social é transformar o não familiar em familiar. Isso não é uma tarefa simples, complementa o autor, pois não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras comuns, próximas e modernas. Para tornar o não familiar em algo familiar faz-se necessário por em funcionamento dois mecanismos, definidos pelo autor como *ancoragem e objetivação*.

Segundo o autor:

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (*op cit.*, p. 78),

Esses dois mecanismos podem ser explicados da seguinte maneira: a *ancoragem* é um processo que modifica algo estranho e intrigante no sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que se pensa ser apropriado. Seria como classificar e dar nome às coisas, o que não é classificado e nomeado é estranho e, ao mesmo

tempo, é ameaçador. Exemplo disso é o que fizeram os hospedeiros⁴ quando recebem os pensionistas⁵ rotulando-os e classificando-os de “malucos e vagabundos”.

De acordo com Nóbrega (2001), a ancoragem é organizada levando em consideração três condições estruturantes.

- O *enraizamento no sistema de pensamento*: Por se apresentar como um sistema de ideias preexistentes, admite a coexistência de dois fenômenos antagônicos no interior do processo formativo das novas representações, o movimento de incorporação social da novidade ligada à familiarização do estranho. O novo entra em contato com as modalidades de pensamento mais antigas e atua sobre elas novas interpretações da realidade.
- A *atribuição de sentido*: a representação está enraizada em uma rede de significações que são incorporadas hierarquicamente aos valores já existentes na cultura.
- A *instrumentalização do saber*: um valor funcional permite a compreensão da realidade, a transformação do novo em algo útil.

Nóbrega (2001) salienta que basicamente a objetivação consiste em materializar as abstrações, dar corpo aos pensamentos, tornar algo invisível em algo visível e palpável, transformar em objeto o que é representado.

A autora acrescenta três fases constituintes do processo de objetivação:

A *construção seletiva*, que é a apropriação do *corpus* teórico-científico utilizado pelo público consumidor dos meios de comunicação de massa, quando são selecionados elementos a partir dos quais informações em circulação são constituídas enquanto acontecimentos característicos do senso comum. Esses elementos são selecionados levando em consideração dois critérios: primeiro os culturais, que são determinados pela desigualdade de condições de acesso aos meios de comunicação e ao grupo; segundo, os critérios normativos que têm a função de reter elementos da informação, conservando a coerência com o sistema de valores próprios ao grupo;

A *esquematisação estruturante* é o elemento duro e mais estável da representação. A autora acrescenta ainda duas funções a esse núcleo estruturante, a geradora e organizadora.

⁴ Designação dada às famílias da comunidade de Ainay-Le-Château que recebiam como hóspedes os doentes mentais. Esse exemplo está descrito no livro *Loucuras e Representações Sociais* de Jodelet (2005).

⁵ Designação dada aos doentes mentais que viviam em casas de família na comunidade de Ainay-Le-Château.

Ambas conferem sentido e definem a aliança entre outros elementos (periféricos), proporcionando uma teia na formação das representações.

A *naturalização* referida como uma “projeção reificante de noções abstratas no real, de materialização e de entidades conceituais” (NOBREGA 2001, p.67). Como se fosse uma tela de fundo que são refletidos, os delineamentos figurativos concretizam a formação do novo conceito e sua relação com a realidade.

Para Abric (1998) as representações sociais têm papel importante nas relações e práticas sociais e atribui a elas quatro funções: 1 – Funções de saber: permitem compreender e explicar a realidade; 2 – Funções identitárias: definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; 3 – Funções de orientação: guiam comportamentos e práticas; 4 – Funções justificatórias: permitem explicar a posteriori a tomada de atitudes e comportamentos;

Bauer (1994) acrescenta uma quinta função: 5 – Função de resistência: pressupõe uma segmentação social em subculturas diferentes, que mantêm sua autonomia resistindo às inovações simbólicas que elas não produziram.

As representações funcionam como um sistema de interpretação da realidade, elas determinam práticas e comportamentos.

1.3 Teoria do núcleo central

Para Abric (1998), o conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes a respeito de um objeto social compõe uma representação. Além disso, apresenta uma característica peculiar, a de ser essa representação organizada em torno de dois subsistemas: sistema central e um sistema periférico. Cada um desses sistemas tem uma função específica que se complementam.

Menin (2007) salienta que a teoria do núcleo central foi inicialmente proposta por Jean Claude Abric, em 1976, em uma pesquisa experimental na *Université de Provence*. Para o autor, toda representação se constitui em volta de um núcleo central. Essas representações são compostas por duas dimensões: a dos conteúdos, que podem ser informações, atitudes, opiniões referentes ao objeto representado; e da estrutura que é a organização interna desses conteúdos. Cada informação assume um sentido em função de seu lugar na estrutura e da relação com os outros elementos. Essa estrutura, por sua vez, se organiza em dois sistemas: o núcleo central e o sistema periférico.

O núcleo central, de acordo com Abric (1998), ao mesmo tempo em que é determinado pela natureza do objeto representado e pelo tipo de relações que o grupo mantém com o mesmo, está diretamente ligado às condições históricas, sociais e ideológicas fortemente marcadas pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere.

O núcleo central apresenta duas funções para a elaboração e a conservação da representação. A função *componente*, que dá origem ou modifica o sentido dos outros elementos constitutivos da representação – por meio deles, esses componentes assumem valor e sentido. A função *organizadora*, que define os vínculos que ligam entre si os elementos das representações, como se fossem um componente unificador e equilibrador das representações.

O autor acrescenta que uma série de trabalhos experimentais (ABRIC e TAFANI 1995, GUIMELLI 1998B, RATEAU 1995) evidenciaram a existência de dois grandes tipos de elementos no núcleo central: *os elementos normativos e os elementos funcionais*.

Os elementos normativos se originam do sistema de valores dos indivíduos, ligados à dimensão social do grupo e da representação.

Já os elementos funcionais estão ligados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais. Direccionam os comportamentos relativos ao objeto. O fato da existência desses tipos de elementos dá possibilidade ao núcleo central, de ao mesmo tempo, justificar os julgamentos de valor e atribuir as práticas específicas.

Ao se referir ao sistema central o autor ressalta que ao seu redor se constituem os elementos periféricos. Esses elementos compõem o essencial do teor da representação. Segundo Abric (1998, p. 32), respondem por três funções, descrevendo-as assim:

- *Função de concretização*: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente e transmissíveis.

- *Função de regulação*: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja atribuindo-lhes uma função menor, seja reinterpretando-os na direção do significado estabelecido pelo núcleo central, ou ainda

atribuindo-lhes um caráter de exceção. Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação.

- *Função de defesa*: o núcleo central de uma representação resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então o sistema periférico funciona como o *sistema de defesa da representação*. A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, por meio da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão ser toleradas as contradições.

Abric (1998), ao citar Flament (1994), considera que o sistema periférico são esquemas organizados pelo núcleo central, e confere a eles três características: *prescritores de comportamentos*, pois indicam o que fazer e o que dizer em determinada situação, orientam ações e reações; *modulação personalizada das representações* e das condutas a elas associadas, uma representação única que pode dar lugar a diferenças aparentes; por último, os *esquemas periféricos* que protegem o núcleo central, caso necessário.

Flament (2001) ressalta que os esquemas periféricos permitem o funcionamento quase imediato da decodificação de uma situação, indicando o que é normal e o que não é em uma representação e, conseqüentemente, o que precisa ser feito para compreender ou memorizar. Essa função permite que a representação funcione sem que a cada instante seja necessário fazer a análise de uma situação em relação ao princípio organizador, que é o núcleo central. O autor reconhece que os elementos periféricos funcionam como para-choque da representação, pois pode haver conflitos entre alguns aspectos de uma situação e alguns aspectos de uma representação. Se os conflitos repercutissem diretamente no núcleo central, pelo seu caráter estrutural, a representação seria desestruturada contribuindo para uma transformação constante de uma representação “[...] Os desacordos são absorvidos pelos esquemas periféricos, que assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação” (FLAMENT 2001, p. 178).

Desse modo, no campo do núcleo central as representações se cristalizam. Já o sistema periférico se apresenta como uma parte distinta da representação social, na qual os conceitos estão acomodados, e sendo ela flexível permite o sujeito rever, negociar.

O quadro abaixo apresenta características do sistema central e periférico de uma representação.

Quadro 1- Características do sistema central e periférico de uma representação (ABRIC 1998, p. 34).

Sistema central	Sistema periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de das experiências e histórias individuais.
Consensual: define a homogeneidade do grupo.	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável	Flexível
Coerente	Suporta as contradições
Rígido	
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções	Funções
Gera a significação da representação	Permite adaptação à realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferenciação do conteúdo
	Protege o sistema central

Camargo e Wachelke (2007) destacam que há também contribuições importantes da abordagem estrutural no que diz respeito às transformações de representações sociais. Estas são mudanças ocasionadas na relação do grupo com o objeto, nas relações intergrupais, ou em outras mudanças do contexto social. O que define mudança em uma representação social é a alteração de seu sistema central, que faz com que a representação perca sua identidade original.

Abrie (1998), ao citar as transformações das representações, salienta que a questão central para o estudo das representações refere-se à relação entre práticas sociais e representação, que pode ser formulada a partir da indagação: o que acontece quando os atores sociais são instigados a desenvolver práticas sociais em contradição ao sistema de representação? O autor cita Flament (2001), que tenta responder à questão introduzindo a noção de reversibilidade, na qual os atores sociais podem considerar que suas práticas sociais podem ser reversíveis ou não. Quando a situação é compreendida como reversível, as transformações ocorrem no sistema periférico, sem alterar o núcleo central, tratando-se de uma mudança real, porém superficial. Entretanto, quando é percebida como irreversível, as consequências são mais expressivas no processo de transformação. Flament apresenta três possíveis tipos de transformação:

- 1- *Transformação “resistente”*: aparecimento de sistemas estranhos no sistema periférico que evitam o questionamento do núcleo central, permitindo uma transformação temporária apenas no sistema periférico. O aumento de sistemas estranhos induz à transformação do núcleo central.
- 2- *Transformação progressiva da representação*: acontece quando as práticas novas não são contraditórias ao núcleo central. Dessa forma, essas novas práticas vão integrando-se às anteriores e constituindo em uma nova representação, sem que haja uma ruptura.
- 3- *Transformação brutal*: quando os mecanismos defensivos do sistema periférico não são ativados, ocorre uma transformação imediata no significado da representação.

O autor destaca a importância de se considerar a organização interna da representação para entender a dinâmica da representação social, fazendo-se necessário compreender o contexto em que esta se desenvolve e se apresenta.

1.4 Representação social e educação

A Educação se apresenta como um campo importante de investigação em Representações Sociais; conforme enfatiza Gilly (2001, p.321): “[...] o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato desta orientar a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Madeira (2005), reportando-se a Sá (1996), explica que o interesse dos estudos das representações no campo da educação tem se mostrado crescente e merece atenção devido à disponibilidade de novas descobertas, à abertura de espaços antes fechados pelo radicalismo, pragmatismo ou mesmo pelo individualismo, e também porque permite que o pesquisador se aproxime do objeto definido.

O estudo das representações sociais tem sido defendido por vários autores, pois, conforme observa Gilly (2001), as representações sociais remetem a sistemas complexos de significações elaborados por grupos sociais, indispensáveis à compreensão das situações pedagógicas. No contexto da educação são úteis as funções identitárias, orientadoras e justificadoras para compreender as práticas pedagógicas.

Sousa, Tavares e Villas Bôas (2009) enfatizam que a articulação entre o conhecimento científico sobre a docência, apresentado nos cursos de educação e o

conhecimento do senso comum dos alunos de instituições de ensino superior, é importante para a definição da identidade profissional docente e, por conseguinte, para a construção da profissionalidade.

Sobre a profissionalidade, André e Hobold (2009), referindo-se a Sacristán (1995), explicitam que esta se constrói por meio de situações exteriores da profissão que, de algum modo, são interiorizadas pelos professores em seu fazer diário. Neste caso, há uma incorporação da exteriorização de conceitos e concepções resultantes do campo profissional. As internalizações não são apenas absorvidas pelo sujeito, elas são ressignificadas e constituem a essência profissional.

Entende-se, desta forma, o conceito de profissionalidade docente como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem a competência do professor. Estes aspectos constituem a subjetividade profissional, que são experiências apreendidas e adicionadas no cotidiano escolar. É um “saber fazer” construído individualmente, por meio de referenciais externos, porém, se tornam próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor para deles se utilizar na profissão, tornando-se um saber pessoal. Este saber não se refere somente à prática, mas também à maneira de postar-se diante da profissão e entendê-la na interação e contribuição social, ética e política (ANDRÉ e HOBOLD 2009, p. 224-225).

Para as autoras, os cursos de licenciatura têm um papel relevante na socialização profissional e na construção da identidade dos educadores. Nesses cursos os modelos e práticas docentes preexistentes são aperfeiçoados, apreendidos e/ou rejeitados, por meio dos conhecimentos que circulam nos cursos de formação, pelas trocas de experiências, ou pelas próprias vivências, com as quais os acadêmicos têm contato. Portanto, a formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores que constituem a especificidade do ser professor.

Assim como o senso comum influencia a constituição da identidade profissional, as representações sociais sobre a criança se refletem nas práticas educativas, ao mesmo tempo em que intervêm no processo do desenvolvimento infantil.

Chombart de Lauwe (1991) afirma que o modo de se perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, seu estatuto, bem como a maneira como os adultos se comportam em relação a elas. As imagens e ideias associadas à criança, por mais diversificadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que constituem um sistema em níveis múltiplos, criando discursos *sobre* a criança e *para* a criança, uma vez que os adultos idealizam modelos e imagens para a mesma.

A reflexão sobre a subjetividade profissional e as representações sociais de objetos emblemáticos no campo da Educação tem sido empreendida por muitos pesquisadores, cujos

estudos indicam a pertinência da representação de si na relação com o outro. Neste caso destacam-se estudos sobre representações acerca das crianças partilhadas pelos adultos em geral, professores ou mesmo futuros professores.

O estudo desenvolvido por Almeida e Cunha (2003) com 210 educadores, distribuídos em quatro subgrupos (60 educadores de crianças, 60 de adolescentes, 60 de adultos e 30 de idosos), teve o intuito de conhecer as representações desses sujeitos sobre o desenvolvimento humano em suas diferentes fases. Os resultados obtidos apresentam a *criança associada as brincadeiras, inocência e dependência*.

Para as autoras, a psicologia do desenvolvimento, ao recortar as fases da vida em infância, adolescência, idade adulta e velhice, define o lugar que os indivíduos e cada um desses grupos ocupam na sociedade. Cada uma dessas fases apresentam ganhos e perdas do desenvolvimento rumo a uma competência maior e à maturidade.

Sobre a Educação Infantil, registra-se alguns estudos que buscam investigar as representações sociais sobre a infância e o trabalho docente, dentre eles destacam-se:

Andrade (2010), em um estudo na abordagem estrutural, denominado *A criança segundo representações sociais de futuros professores brasileiros*⁶, analisou 1452 evocações de 367 estudantes primeiroanistas do curso de Pedagogia de três universidades brasileiras localizadas nas regiões sudeste, nordeste e centro-oeste. Os resultados encontrados indicaram uma negociação entre diferentes significados atribuídos à criança: a criança simbolizada, idealizada e a criança autêntica ou aparentemente real conforme descrição de Chombart de Lauwe (1991).

Para a autora, no compartilhamento de significados percebeu-se a tendência em subtrair os elementos indicadores de representações oriundas de imagens sociais da criança má e da criança modelada. A criança, assim representada, requer a presença do adulto sensível e identificado com a alegria e o amor a ela atribuídos, bem como do adulto cuja ação se constitui mediante práticas de cuidado e proteção.

Demathé e Cordeiro (2009), na pesquisa titulada *Representações Sociais sobre a infância: um estudo com pais e educadoras de Educação Infantil*, apresentam resultados a respeito das representações sociais sobre a infância de professoras e pais de crianças de Educação Infantil de um município de Santa Catarina.

Os dados revelaram que, tanto para pais como para professores, a representação de infância é constituída em torno do confronto entre suas próprias vivências enquanto crianças e

⁶ Pesquisa integrada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-ed).

nas vivências que são proporcionadas às novas gerações nos dias atuais. As autoras chamam a atenção para o fato de que as práticas vivenciadas na infância pelas professoras influenciam as práticas das mesmas na condição de docentes.

Haddad (2009), na pesquisa intitulada *Professora de Educação Infantil? Em busca do Núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livre*⁷, buscou identificar as representações sociais (RS) de estudantes de pedagogia sobre a profissão de professor da Educação Infantil e como estas influenciam o processo de construção de sua profissionalidade e condicionam a constituição de sua identidade. O estudo evidenciou que o discurso dos acadêmicos anunciam dois segmentos que compõem a Educação Infantil, desvelando a imagem da criança e do professor nesse campo da educação. Além disso, o discurso dos acadêmicos atribui ao professor funções diferenciadas. Para o professor que trabalha com crianças de até três anos, as atividades resumem-se em cuidados básicos. As atividades direcionadas às crianças de quatro a seis anos vinculam-se à aprendizagem da criança, mais precisamente à alfabetização (leitura e escrita).

Sobre a construção da identidade de profissionais que trabalham em creches, Lorensini (2000) desenvolveu um estudo com um grupo de 24 professoras em uma creche da capital mato-grossense, cujo objetivo era conhecer as representações sociais acerca da atividade profissional na creche, os resultados evidenciaram que a representação do grupo investigado iguala-se ao que, historicamente, foi construído para o exercício do magistério e a função da Educação Infantil, em especial na creche. O estudo revelou também que práticas com caráter educativo estavam incorporando-se ao fazer diário.

Tristão (2004) em seu estudo buscou conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês (crianças de até um ano) que trabalhavam em uma creche conveniada da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. Os resultados evidenciaram que o trabalho docente realizado com crianças pequenas está arraigado na concepção de infância que essas profissionais desenvolvem na prática cotidiana, compreendendo o bebê como um corpo em desenvolvimento, qualificado pelas suas faltas, ou como um ser competente, completo, diferente do adulto, porém nem por isso com menos possibilidades. O estudo revelou que práticas como as da professora na pesquisa em questão, não estão sustentadas na reflexão ancorada nos registros e planejamentos. Essas ações são um meio de o trabalho docente ganhar visibilidade, tornar-se concreto, poder ser discutido,

⁷ Sua pesquisa faz parte de uma pesquisa interinstitucional desenvolvida pelas pesquisadoras Lenira Haddad (UFAL), Maria Helena Cordeiro (UFS) e Daniela B. S. Freire Andrade (UFMT/Cuiabá), no âmbito do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-ed).

elaborado e avaliado. No caso específico da professora, havia tentativas de avaliação de suas ações, porém eram solitárias e não sistematizadas. A autora chama a atenção para os cursos oferecidos na área da educação, que ainda têm um papel muito incipiente na formação das profissionais que trabalham com crianças em contextos de berçários.

Os estudos de Haddad (2009), Lorensini (2000), Demathé e Cordeiro (2009), Tristão (2004), Andrade (2010) e Almeida e Cunha (2003) possibilitaram destacar algumas tendências: *a)* a criança que requer a presença do adulto, cuja ação se constitui mediante práticas de cuidado e proteção; *b)* a imagem da babá como ponto de referência constante para a representação dos professores seja em Mato Grosso ou em Maceió; *c)* a invisibilidade e a desvalorização da prática docente em turmas de crianças menores de três anos e o trabalho docente ancorado nos moldes do ensino fundamental;

As pesquisas investigadas serviram como base para o levantamento da hipótese para a pesquisa em representação que se propõe, uma vez que são organizadas em torno da representação que se tem da criança e do professor; nesta perspectiva, parte-se da hipótese que a representação da *professora de bebês* está ancorada na maternagem, sendo a imagem da mãe e da babá importantes referenciais, uma vez que suas práticas confundem-se com as ações do ambiente familiar.

Deste modo, o estudo visa compreender, a partir da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central, os significados atribuídos sobre ser *professora de bebês*, que circulam entre os acadêmicos de Pedagogia/2010 da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá.

2.0 INFÂNCIA, DOCÊNCIA, SABERES E FAZERES: QUESTÕES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo dedica-se à análise sobre as imagens sociais da infância, bem como a situação da criança no Brasil desde a colonização até os dias atuais. Em seguida destaca a constituição da identidade dos profissionais da Educação Infantil, e como o discurso do amor materno influenciou o trabalho docente nas instituições infantis. Aborda o cuidar e o educar e bem como as questões que permeiam o fazer cotidiano nas instituições, dando ênfase ao trabalho não codificado proposto por Tardif e Lessard (2005) na articulação com a Pedagogia da Infância.

O diálogo sobre diferentes aspectos da construção social da infância sobre a maternidade, docência e Educação Infantil, a partir de diferentes autores, possibilita a análise de teses que ora se complementam, ora se confrontam. O entendimento desse cenário torna-se útil, uma vez que a análise dos discursos científicos sobre os objetos de representação auxiliam a identificação de pontos de ancoragem.

Este capítulo subdivide-se em sete tópicos, apresentados respectivamente, seguidos dos referenciais teóricos consultados: A emergência da infância e A infância, seus nomes e sua duração: Àries (1981), Mello (2001), Heywood (2004), Kuhlmann Jr (1991), Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), e Rousseau (2004); A situação da criança no Brasil: Sarmiento (2005, 2007), Del Priore (2008), Vieira (1988), Vasconcellos (2007); Construindo a Identidade do educador infantil: Deschamps e Moliner (2009), Dubar (2005), Brzezinski (2002), Morenttine (2000) e Gomes (2009); O discurso sobre o amor materno: pontos de ancoragem da Representação Social sobre o trabalho docente na Educação Infantil: Badinter (1995), Louro (1997), Bourdieu (1999), Brandão (2007) e Cerisara (2002); Pressupostos da profissão: cuidar e educar: Andrade (2007), Costa (2008), Angotti (2008), Montenegro (2001, e Prestes (2010); O fazer diário na perspectiva do trabalho docente, Haddad (2002), Tardif e Lessard (2005), Vieira (1998), Batista (1998), Rocha (1996) e Assis (2008).

2.1 A emergência da infância

Sarmiento (2007) explica que as diferentes representações da infância se caracterizam mais pelos traços da negatividade do que pelos conteúdos biológicos ou simbólicos. Na perspectiva do adulto, a criança é definida pela sua incompletude, é a idade da ausência da linguagem – sem vez e voz a criança não é ouvida – o autor, contrário a essa proposição, afirma que “[...] a infância não é a idade do não-fala: todas as crianças, desde bebês têm

múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam” (*op. cit.*, p. 35).

Nesta perspectiva, Sarmento (2005) salienta que infância e criança são distintas, a *infância* pode ser compreendida como a representação que os adultos têm a respeito dos primeiros anos de vida e *criança*, entendida como indivíduo que “[...] ao longo da sua infância percorre diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia, de movimento e de acção etc.” (*op. cit.*, p. 10).

A existência de diferentes imagens sociais da criança revela que no processo histórico a mesma tem sido representada considerando-se o atravessamento de diferentes discursos, sejam oriundos da Filosofia, Psicologia, Psicanálise ou mesmo da Sociologia.

Ariès (1981) tornou-se marco referencial quando se pensa sobre a infância e seu processo histórico-social. Apesar de receber inúmeras críticas, no trabalho *A história social da infância e da família*, o autor destaca a ausência do *sentimento de infância*, ou seja, refere-se à indiferença com relação à criança presente na Idade Média. Segundo o autor a infância, por volta do século XII, era desconhecida; a indiferença com relação às crianças era evidenciada até mesmo pela maneira de vestir, por meio dos trajes característicos da época. Assim que as crianças deixavam de usar cueiros, passavam a usar roupas comuns, como os outros homens e mulheres. Segundo o autor, já no século XVII, a criança que era de família nobre não se vestia mais como um adulto, e tinha roupas condizentes à sua idade – nesse período já havia considerações, noções sobre as diferenças adultos/crianças. A diferenciação das vestimentas procura distinguir crianças de adultos, no entanto, somente para os meninos “[...] as primeiras tentativas de distinguir crianças de adultos por meio do vestuário durante o século XVII estavam relacionadas a meninos, e o vestido das meninas permanecia semelhante ao de uma mulher”. (HEYWOOD 2004, p. 56).

A descoberta da infância, segundo Áriès (1981), teve início no século XIII, entretanto esse processo tornou-se mais evidente no fim do século XVI, e durante o século XVII. O primeiro sentimento de infância caracterizou-se pela *paparicação*⁸ e surgiu no seio da família. Outro sentimento, o apego, traduzia a preocupação com a disciplina e com a racionalidade dos costumes que povoavam as ideias de homens da lei e moralistas, que se negavam a considerar as crianças como brinquedos reservados à distração dos mais velhos. Por sua vez, viam-nas como criaturas divinas, devendo ser conservadas e disciplinadas. Esse sentimento novo sobre a

⁸ Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. Originalmente esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças- mães ou amas. (ARIÈS 1981, p. 100).

preferência pela criança, originado pela moral da época, veio a estabelecer que a preparação para a vida fosse assegurada pela escola, que a partir de então transformou-se em um instrumento de disciplina severa, protegida pela justiça e pela política. Deste modo, o desenvolvimento da escola no século XVII pode ser compreendido como consequência da preocupação dos pais e do Estado para com a educação das crianças. Assim articuladas, família e escola retiram a criança da sociedade dos adultos. Por outro lado, a escola enclausurou a infância, que era livre, num regime austero, surgindo no século XVII o regime de internato. Esse rigor era visto como o oposto do sentimento em relação à criança e a *indiferença versus amor obsessivo* influenciou a sociedade a partir do século XVIII, segundo Ariès (1981).

De acordo com Heywood (2004) alguns teóricos fizeram diversas críticas ao trabalho de Ariès, uma delas diz respeito à fragilidade de seus métodos de análise. Recorrendo aos códigos jurídicos da época os historiadores contrapõem a tese de Ariès sobre a inexistência de qualquer consciência da infância na civilização medieval. O autor procura mostrar que na Idade Média havia uma infância presente, mesmo que a sociedade não tivesse tempo para a criança, no entanto a Igreja se preocupava com a educação das mesmas.

[...] um comentário do século IX sobre a Regra de São Bento permitia que os *infantes* fizessem refeições mais frequentes que os maiores, dormissem mais e tivessem tempo para brincar no campo [...] da mesma forma, obras gerais sobre medicina da Idade Média incluíam uma parte sobre a pediatria, quase que invariavelmente copiando os 23 capítulos sobre o cuidado de bebês [...] (HEYWOOD 2004, p.26).

Falando sobre a contribuição do período moderno para a emergência da infância, Heywood (2004) explicita que a infância foi novamente descoberta nos séculos XVI e XVII. Os puritanos foram os primeiros a questionar o lugar da criança na sociedade, os mais fervorosos dividiam a mesma opinião com os reformadores católicos da França, que as viam fracas e culpadas de pecado original; os puritanos as chamavam de *pequenas víboras* e juntamente com outros educadores entendiam que elas necessitavam de atenção, e era necessário dedicar-se à sua instrução.

Segundo Badinter (1985), para Santo Agostinho (século V) a criança é má e imperfeita, para ele “[...] a infância não somente tem nenhum valor como, nem especificidade, como é indício de nossa corrupção, o que nos condena e do que devemos nos livrar [...]” (*op cit.*, p.56). Para Descartes a infância seria resultado da fraqueza do espírito e era preciso livrar-se dela como um mal, havia várias formas de livrar-se da criança que iam do abandono físico ao abandono moral.

Para Heywood (2004) as obras de Locke, Rousseau e outros historiadores marcaram a emergência da infância no século XVIII, acreditavam que “[...] as crianças são importantes em si, em vez de serem simplesmente adultos imperfeitos” (ibid, p.37). Locke disseminou a ideia da criança como tabula rasa, como se fosse um papel em branco que pode ser preenchido.

O pensamento de Rousseau, segundo o autor, influenciou a Educação da Modernidade. Rousseau defendia a ideia de que a criança é boa por natureza, para ele a educação deveria estar associada à vida da criança e a sociedade deveria, em cada fase de seu desenvolvimento, favorecer as condições para a criança vivê-la. Para Rousseau (2004) a criança nasce inocente, mas seu contato com a sociedade a corrompe, sendo a educação a forma de libertá-la.

Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas; ser-lhe-iam prejudiciais [...] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (ROUSSEAU 2004, p. 8-9).

Para Heywood (2004) a concepção romântica do final do século XVIII e começo do século XX mostra uma infância oposta à apresentada por Rousseau, até os doze anos a criança seria incapaz de atingir algum conhecimento; os românticos anunciam uma infância carregada de sabedoria, que resultou em uma nova definição das relações entre adultos e crianças.

Outra crítica apontada ao trabalho de Áries diz respeito ao fato de o mesmo ater-se em uma única fonte, as europeias, sobretudo a francesa, e sinalizam um caráter extremamente “centrado no presente” – por não encontrar evidências da concepção de infância no século XII, declarou como verdade sua ausência naquele período. Contudo, mesmo com todas as censuras feitas à obra não se deve retirar seu mérito, suas contribuições embasaram outras pesquisas relacionadas à infância.

[...] Como historiador, deve-se certamente reconhecer o papel de Ariès ao abrir o tema da infância, aproveitar suas tantas percepções acerca do passado e seguir adiante. Uma abordagem mais frutífera é buscar essas diferentes concepções sobre a infância em vários períodos e lugares, e tentar explicá-las à luz do material e das condições culturais predominantes (HEYWOOD, 2004, p. 27).

Sarmento (2007) explicita que a infância sofreu um processo de ocultação decorrente de concepções construídas historicamente, e dos modos como suas imagens sociais foram concebidas. Esse processo de ocultação revela a característica do conjunto de sistemas

estruturados por crenças, teorias e ideias das diferentes épocas nas quais foram traçadas as diferentes representações sobre a infância.

Nesse exercício de análise Sarmento (2007), valendo-se dos estudos de James, Jenks e Prout (1998), apresenta uma espécie de classificação das imagens da infância: *imagem da criança pré-sociológica* e *criança sociológica*:

As imagens da *criança pré-sociológica*:

[...] correspondem a tipos ideais de simbolização históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceptual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no quotidiano foram apropriadas pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vidas comuns. (p. 30)

Reportando-se a James, Jenks e Prout (1998), o autor apresenta as *imagens da criança pré-sociológica*, a saber: *a criança má* estaria vinculada à ideia do pecado original, concebida como uma expressão de forças indomadas, com potencialidades constantes para o mal, e que deveriam ser controladas; *a criança inocente*: está associada à imagem de inocência, pureza, beleza e bondade, sua natureza é boa e a sociedade a corrompe; *a criança imanente* se desenvolve não a partir de uma natureza boa, mas pela razão e experiência, considerada como uma tabula rasa pode aprender o que é bom ou ruim, seu futuro depende da moldagem à qual seja submetida na infância; *a criança naturalmente desenvolvida*, ser natural antes de ser social, passa por um processo de amadurecimento que se desenvolve por estágios, esta imagem tem origem na Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo pelos estudos de Piaget; *a criança inconsciente* estaria vinculada aos pressupostos da Psicanálise, percebida como um futuro adulto. Esta imagem social atribui ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, e destaca o conflito relacional na infância, sobretudo em relação à figura paterna e materna.

As *imagens da criança sociológica* são produções atuais oriundas de propostas de interpretação de crianças a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância, que as compreende como atores sociais que constroem suas histórias e são construídos por ela. Abrange processos de reinterpretação das representações formuladas em tempos anteriores, com revisão de seus fundamentos pela compreensão da categoria geracional.

A partir desta contextualização pode-se perceber que ao longo do processo histórico a criança foi representada de diferentes maneiras, as quais orientaram as práticas dos adultos em relação à criança.

2.2 A infância seus nomes e sua duração

A *história da infância* estaria vinculada às relações que a criança estabelece com a sociedade, com a cultura, com os adultos e com seus pares. Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), a *história da criança* seria a história das mesmas entre si, entre os adultos, com a sociedade e a cultura.

E nessa relação, na construção histórica da infância, as idades e a duração da infância foram inscritas, os autores apresentam a Crônica de D. João I, de Fernão Lopes, intitulada “Pequena Idade” referente aos anos finais da Idade Média europeia, na qual encontram-se denominações diferentes sobre a criança. No texto mencionado encontram-se designações relativas a perfis diferenciados e a fases evolutivas da criança, tais como: *criança/criação*: esse aspecto pode indicar o feto, desde que este denote um ser concluso; *crianças de peito* ou *crianças pequenas*, equivalentes ao que se chama hoje *crianças de colo*, ou *mesmo moça pequena*. Outras palavras exprimiam diferentes conotações como *menino*, que dizia respeito a uma criança cujo desenvolvimento permitia que fosse açoitado. *Moço*, crianças a partir de três ou quatro anos. Essa mesma denominação poderia representar várias idades “[...] criança com menos de um ano ou, pelo contrário, de três ou quatro anos, suficientemente autônoma para calcorrearem Lisboa” (FERNANDES 2000 *apud* KUHLMANN JR. e FERNANDES 2004, p.19).

Com relação à duração da infância, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), reportando-se a Delgado (1998), atribuem a Hipócrates, 400 a. C, a divisão das sete idades da vida em: o bebê, do zero aos sete anos; a criança, dos sete aos 14; o adolescente, dos 14 aos 21; o jovem, dos 21 aos 28; o maduro, dos 28 aos 49; o idoso, dos 49 aos 56 e os anciãos, com idade superior a 56 anos.

Para os autores, na literatura medieval, a infância aparece como um ciclo da vida humana que sugere o reconhecimento das suas peculiaridades, retratada na literatura portuguesa, especificamente nos escritos do rei D. Duarte, sendo elas: infância (até os sete anos), adolescência (até os 21), mancebia (até os 50), velhice (até os 70 anos), senyum (até os 80).

Segundo Áriès (1981), na obra intitulada *Le grand Propriétaire de toutes choses*, uma coletânea de textos conceituada do século XVI, relata que as idades da vida eram associadas aos sete planetas conhecidos.

A primeira infância tem início quando a criança nasce e dura até aos sete anos. Nessa idade, a criança é chamada de *enfant*⁹. A segunda infância, denominada *pueritia*, dura até os 14 anos. Recebe esse nome porque é considerada como a menina dos olhos. A terceira idade pode estender-se até os 30 ou 35 anos, é chamada de *adolescência* porque é um tempo propício para se ter os filhos. A quarta idade, designada de *juventude*, perdura até os 45 ou 50 anos, e é considerada como uma fase em que a pessoa tem disposição para ajudar aos outros e a si mesma. Depois desta segue-se a *senectude*, que está no meio do caminho entre a juventude e a velhice. Por último, atingia-se a velhice, cuja duração chega até aos 70 anos, segundo uns; segundo outros não têm fim e vai até a morte; nesse período os sentidos já não são bons, os indivíduos caducam. A última parte da velhice, chamada *senies*, é a fase em que a debilitação física está mais comprometida ainda.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), reportando-se a Áriès (1962), informam que o *infans* (*aquele que não fala*) refere-se especificamente aos primeiros 18 ou 24 meses, ou ainda pode prolongar-se até aos sete anos, e é denominada idade da razão. Esse período subdivide-se em: primeira infância, dos zero aos dois anos; segunda infância, dos dois aos seis anos. A infância pode prolongar-se até os dez, doze ou catorze anos. De acordo com o estudo de Áriès (1981), aos sete anos a criança é imersa no mundo dos adultos. Na sociedade medieval essa inserção se dava progressivamente, a criança assumia o papel de aprendiz, devia passar por etapas para a obtenção da autonomia. Essa prática inspirou a organização da educação e a organização escolar.

De acordo com Heywood (2004), a educação da criança começava com sua mãe, que lhe ensinava as orações e preces básicas, como o credo e o pai-nosso. As crianças de classes mais abastadas começavam a aprender a ler e escrever aos quatro e cinco anos.

Conforme os estudo de Áriès (1981), a popularidade das *idades da vida* apresentou-se como um dos temas mais recorrentes na iconografia. Dos séculos XIV ao XVIII registra-se pelos pintores da época a *idade dos brinquedos*: crianças brincando com cavalos de paus, boneca, um pequeno moinho. Em seguida, a *idade da escola*: aos meninos é ensinado ler e escrever; as meninas aprendem a fiar. Posteriormente, a *idade do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria*: essa fase da vida era representada com cenas de festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Logo

⁹ Na língua francesa, o *enfant* designa tanto o bebê quanto a criança de 12 anos e parece incorporar o subsequente período do *puer*. Com isso, sugere esse movimento ascendente do sentimento, em que a vulnerabilidade infantil projeta-se para o período seguinte. Na tradução do livro de Áriès para a língua inglesa (1962), utiliza-se o sinônimo de *enfance* para palavra *childhood*, que estaria mais próxima de *puerícia* (KUHLMANN JR. e FERNANDES 2004, p.21).

após, a *idade da guerra e da cavalaria*: a imagem apresentava um homem armado. Finalmente, as *idades sedentárias, de homens da lei, da ciência*: representada por imagens do velho sábio diante de sua escrivaninha.

A partir deste mapeamento histórico observa-se que as idades foram registradas tanto pela literatura quanto pela iconografia.

2.3 A situação da criança no Brasil

Nos últimos tempos, a educação primária e o combate à mortalidade infantil são temas constantes na política nacional. O bem-estar e o aprimoramento das relações entre pais e filhos são assuntos atuais e permanentes entre estudiosos que têm por objetivo contribuir para a inclusão da criança na sociedade (DEL PRIORE 2008). É o que propõe a nova sociologia da infância apresentada por Sarmiento (2008), que vê a criança não como um sujeito passivo e, sim, produto e produtor de cultura. Entretanto, Del Priore (2008) faz alguns questionamentos:

Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e vinculada por transformações culturais, teremos, ao longo dos tempos, recepcionado nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos do mesmo jeito, a sua perda? Que marcas trazem as crianças de hoje, diferentes mais contundentes tais como: por que somos insensíveis às crianças que mendigam nos sinais? Por que as altas taxas de mortalidade infantil, agora, começando a decrescer, pouco nos interessam?(*op. cit.* p. 8).

A história da criança brasileira toma direções diferentes às da história da criança europeia. Contudo, as influências europeias no campo educacional foram fortes, sobretudo a partir do século XVI, por meio da colonização portuguesa, conforme explica Farias (2005).

No início da colonização, as escolas jesuítas eram em número pequeno e para poucos. O ensino público foi instalado de forma precária e somente na segunda metade do século XVIII. No século XIX, os filhos da elite recebiam os ensinamentos de professores particulares e o destino dos filhos dos pobres era transformar-se em cidadãos úteis e produtivos na agricultura (DEL PRIORE, 2008).

Durante o período escravista no Brasil, a representação sobre a criança assemelhava-se à situação da criança francesa no Antigo Regime descrito por Àries (1979) e Badinter (1985) conforme apresentado anteriormente. A mortalidade infantil assume altos índices e a criança é inserida muito cedo no mundo adulto, conforme pontua Civiletti (1991).

Em algumas cidades brasileiras foram criados, no período Colonial, os *Asilos dos Expostos*, também conhecidos como *Roda dos Expostos*¹⁰. Sua finalidade era receber as crianças enjeitadas. Eles perduraram até os primórdios da República. No entanto, de acordo com Mello (2001), a instituição foi responsabilizada pelo alto índice de abandono de crianças, cerca de 67 mil em 1809 e 121 mil em 1835. Instaladas junto às Casas de Misericórdia e seguindo o modelo das Misericórdias europeias, embora não fosse a função primordial da Santa Casa, prestavam assistência às crianças órfãs. Mello (2001) pondera que, inicialmente, a *Roda* tinha a função de manter oculta a identidade dos indivíduos que a utilizavam, pois as crianças abandonadas eram frutos de amores proibidos e uniões imorais. Com o tempo a “Roda” passou a absorver também crianças das camadas populares, as quais os pais não tinham condições financeiras para criar.

A primeira Roda dos Expostos criada no Brasil é datada de 1726, em Salvador. Em seguida foram instituídas, em 1738, Roda dos Expostos no Rio de Janeiro, fundada por Romão Mattos Duarte. Em 1825, em São Paulo e, em 1837, na cidade de Porto Alegre.

Embora os objetivos desses asilos fossem amparar as crianças rejeitadas, havia um alto índice de mortalidade. O destino desses indivíduos era incerto, conforme relatos de D. Pedro I. Em 23 de maio de 1823, em um discurso à Assembleia Constituinte, o Imperador relata que a primeira vez que esteve em um asilo de crianças não viu berços, nem vestuário. Das doze mil crianças que haviam passado por lá, apenas mil haviam sobrevivido, conforme enfatiza Mello (2001), reportando-se a Moncorvo Filho (1926).

Civiletti (1991), ao fazer uma retrospectiva sobre a criança pequena no Brasil escravista, relata que os usuários da *Roda*, em sua maioria, eram os filhos das escravas, que tinham esta como uma saída para livrá-los da escravidão, na esperança de um futuro melhor. Também uma opção para os proprietários que não queriam responsabilizar-se pelos encargos da criação dos filhos de seus escravos, e também uma forma de obter um melhor desempenho como *amas de leite*. Contudo os higienistas se opunham ao uso da *Roda* e da *ama de leite*, pois tinham como meta reformular o comportamento das mulheres da alta sociedade, que

¹⁰ O modelo de assistência da Roda dos Expostos, instituído na França em 1818, foi tema de muitas controvérsias, defendida para amenizar os problemas dos recém-nascidos ilegítimos, pois o nascimento de bastardos era motivo de reprovação social intensa, motivando mães solteiras ou adúlteras ao aborto ou ao infanticídio, ou ainda ao abandono das crianças [...] recebeu este nome, porque nestes locais havia um aparelho em geral de madeira, de formato de um cilindro cuja superfície lateral é aberta em um dos lados e que gira em torno de um eixo vertical. O lado fechado ficava voltado para a rua. Uma campainha exterior nas proximidades. Se um indivíduo deseja deixar um recém-nascido, avisa a pessoa de plantão tocando a campainha [...] O que permitia o abandono das crianças na calada da noite, sem o contato de quem as abandonava com quem as recolhia no interior do asilo (MELLO, 2001, p. 15-16).

delegavam a amamentação dos seus filhos às escravas. Os higienistas dão início a uma batalha em prol da reeducação física, moral e intelectual da mãe abastada.

Civiletti (1991) ressalta que a Lei do Ventre Livre (1871) desencadeou a diminuição do número dos expostos e, após a abolição, os números caíram mais ainda conforme dados apresentados no artigo escrito por Dr. Pires de Almeida. No artigo denominado “A Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro” o Dr. Pires apresenta dados do movimento da Casa dos Expostos, desde a sua criação em 1738 até a data de publicação do texto em 1899 - a casa atendeu nos seus 161 anos de existência 42.937 crianças. De 1738 a 1763 a casa atendeu uma média de 46,3 crianças por ano. De 1763 a 1810, 131; de 1810 a 1836, 295,7; 1836 a 1871, 562,5; 1871 a 1888, 399,1 e de 1888 a 1899 recebeu em média 124,9 crianças por ano. No entanto, com o declínio das Casas de Misericórdia um novo problema se instaura: quem se responsabilizaria pelos cuidados dos filhos das criadas e das escravas para que as mesmas pudessem trabalhar? Esse questionamento dá origem ao discurso sobre as creches¹¹ no Brasil.

A partir de janeiro de 1879, artigos são publicados sobre o assunto. Inicialmente, definindo as creches como uma instituição que tem por objetivo acolher, durante os dias úteis e as horas de trabalho, as crianças menores de dois anos. A iniciativa pretendia liberar a mãe pobre, de boa conduta, para o trabalho. No caso do Brasil, a escrava ou ex-escrava.

Kuhlmann (1991) explica que as primeiras propostas de instituições para crianças, no Brasil, são datadas de 1899, com a fundação do Instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), primeira creche brasileira destinada aos filhos de operários. Segundo o autor, o setor privado da educação pré-escolar, direcionado à burguesia, com propostas baseadas nas orientações de Froebel, é marcado com a fundação do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, no Rio de Janeiro e a Escola Americana de 1877. Em 1896, foi inaugurado o primeiro jardim de infância brasileiro, na Escola Caetano de Campos e que, embora sendo público, atendia aos filhos da elite paulistana.

A formação da criança estava aliada a uma preocupação pedagógica para que o indivíduo se tornasse um cidadão responsável. Desde cedo a criança tinha contato com a leitura e a escrita, as histórias também eram um meio utilizado para influenciar o comportamento que se esperava dos jovens de ambos os sexos. Os professores eram encarregados tanto do ensino

¹¹ O termo “creche” é tomado emprestado da língua francesa, onde também designa presépio. Na realidade, não foram apenas as palavras *creche*, ou *salle d’asile* que a França forneceu ao Brasil, mas toda a ideia de finalidade e funcionamento destas instituições (*op. cit.* p. 36).

da leitura e da escrita, como a incentivar e controlar a confissão, e participação nos eventos religiosos.

Vieira (1988) ressalta que algumas instituições oficiais criadas para proteger a infância surgem no período anterior a 1930. Somente a partir de 1940 o Estado Brasileiro preocupa-se em equipar as instituições e contratar profissionais para exercer funções na área da saúde, educação e previdência social. Contudo, até a metade dos anos 1960, aproximadamente, o Estado não calculava gastos e metas, muito menos projetava a ampliação de atendimento. Responsabilizava-se apenas por demandas isoladas, assumindo uma posição de orientação influenciada pelas normas médico-higienistas, cujo intuito era evitar a mortalidade infantil. Nesse contexto, as discussões sobre a educação da criança eram coordenadas pela esfera médica “[...] a creche foi muito mais alvo/objeto de propostas de higienistas do que de educadores, defensores da escola pública e obrigatória.” (VIEIRA 1988, p. 04)

As creches eram tidas como indispensáveis, um socorro às mães pobres e desamparadas, um meio de combater as criadeiras, maiores responsáveis pela mortalidade infantil, devido aos maus tratos¹² dispensados aos pequenos.

São elas o único meio de combater eficazmente o comércio das “criadeiras” que capricham em concorrer para aumentar o obituário infantil. Na falta de estabelecimentos desse tipo, não têm as mães outra alternativa, e são obrigadas a entregar os filhos, durante o trabalho diurno, a essas mulheres, ignorantes de quaisquer rudimentos de puericultura e de higiene, povoadoras de cemitérios (*op. cit.* p.08).

As creches recebiam críticas de uns e elogios de outros. Para alguns puericultores¹³ elas impediam o aleitamento materno, afastavam a criança da mãe, produziam carências afetivas, favoreciam o raquitismo e distúrbios digestivos. Além das más condições de funcionamento, os que defendiam as instituições acreditavam que o afastamento devia ser considerado como uma necessidade da mãe trabalhar. A supervisão de médicos puericultores evitaria os agravos à saúde da criança, além das inúmeras finalidades educativas, no sentido de orientar as mães com relação aos cuidados de seus filhos.

Segundo Vieira (1988) a partir de 1967, devido à falta de escolas maternas e jardins de infância, o Departamento Nacional da Criança (DCNr), juntamente com o Fundo das

¹² As criadeiras tinham como objetivo o lucro, abrigando o maior número possível de crianças em um ambiente promíscuo, de desconforto e miséria, estas não se preocupavam com o bem-estar dos pequenos que debilitados iam a óbito. (VIEIRA, 1988)

¹³ Indivíduo que se dedica à puericultura, um conjunto de noções e técnicas voltadas para o cuidado médico, higiênico, nutricional, psicológico etc., das crianças pequenas, da gestação até quatro ou cinco anos de idade. Dicionário Houaiss.

Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo das Nações Unidas para a Alimentação (FAO), propõe a criação de Centros de Recreação em espaços cedidos por igrejas. A iniciativa contava com o trabalho voluntário de mães e jovens. A justificativa para esse programa de emergência seria a falta de recursos do Estado para investir em educação e saúde, além do baixo custo investido e a alta rentabilidade social.

Aliada às lutas em prol da cidadania na década de 80 e embalada pelo processo de transição democrática que ocorria no Brasil naquela época, a Educação Infantil tem seu reconhecimento legal concretizado na Constituição Federal de 1988, art. 208-IV, que reconhece a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos, dever do Estado e opção da família. Nos anos 90, a garantia desse direito é reforçada com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o mesmo reitera que o Estado deve assegurar o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. Em 1996, já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro, no artigo 4º, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Em janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) também reitera a educação como um direito e estabelece metas para o atendimento. O documento prevê a ampliação da oferta de vagas, em cinco anos (2006), para 30% da população de 0 a 3 anos e para 60% das crianças de 4 a 6 anos. Em 2011, pretendia alcançar a meta de 50% das crianças de até 03 anos e 80% com idade entre 4 e 5 anos. O referido documento salienta que as crianças de 6 anos deverão estar matriculadas no ensino fundamental.

No entanto, os dados do Relatório interministerial¹⁴ baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), feita pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que, em 2004, apenas 40,4% do total de crianças de 0 a 6 anos frequentam escolas de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental. Considerando a população com até três anos (11,5 milhões de crianças), apenas 13,4% do total desta faixa de idade tinham acesso ao atendimento, enquanto que 70,5% com idade de quatro a seis anos (10,2 milhões de crianças) frequentavam a escola.

A tabela a seguir organizada com base nos dados do PNAD revela a disparidade no atendimento das crianças de 0 a 3 anos em relação às crianças de quatro e seis anos.

¹⁴ Relatório dos Trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005. (BRASIL, 2006).

Tabela 1 Taxa de atendimento escolar da população até seis anos.

Tabela 2: Taxa de atendimento escolar da população de 0 a 6 anos, por rede de ensino - 2004				
	0 a 3 anos		4 a 6 anos	
Pública	7,6	(57,1%)	51,8	(73,4%)
Particular	5,8	(42,9%)	18,7	(26,5%)

Fonte: Relatório dos Trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial nº 3.219, de 21 de setembro de 2005 (BRASIL 2006, p.7).

Para o decênio 2011-2020, o Plano Nacional de Educação (PNE) propõe algumas metas para a melhoria do ensino público no Brasil. No que diz respeito à Educação Infantil, o PNE pretende universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e estender, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população até três anos. Para alcançar essas metas, o Plano estabelece algumas estratégias a serem cumpridas:

- 1.1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais.
- 1.2) Manter e aprofundar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil, voltado à expansão e à melhoria da rede física de creches e pré-escolas públicas.
- 1.3) Avaliar a Educação Infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola.
- 1.4) Estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente de assistência social na educação.
- 1.5) Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil.
- 1.6) Estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a Educação Infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos.
- 1.7) Fomentar o atendimento das crianças do campo na Educação Infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais.
- 1.8) Respeitar a opção dos povos indígenas quanto à oferta de Educação Infantil, por meio de mecanismos de consulta prévia e informada.
- 1.9) Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na Educação Infantil. (PNE 2010, p. 04)

Diante dessa contextualização histórica, percebe-se que hoje a Educação Infantil está amparada legalmente, no entanto o desafio posto aos municípios está na efetivação dessas políticas. Aquino (2008) salienta que a Educação Infantil não é um “luxo” ou “favor” e sim

um direito conquistado, que precisa ser reconhecido. Para tanto, torna-se necessário a articulação entre os setores¹⁵ e a continuidade de ações. O caminho para a consolidação da Educação Infantil se dá pela integração setorial, apoiada pela integração vertical (Município–Estado–União).

Segundo Sarmiento (2007) as crianças fazem parte de um grupo marcado pela exclusão de direitos políticos, configurando-se em uma invisibilidade social, o que pode justificar a morosidade com que são tratadas as questões da infância.

Vasconcellos (2007) lembra que a criança contemporânea cotidianamente convive direta ou indiretamente com realidades diversas e esse convívio permite a assimilação de valores e estratégias para entenderem o mundo e formarem suas próprias identidades pessoal e social.

2.4 Construindo a identidade do educador infantil

Compreender os processos que envolvem a construção da identidade do educador infantil pressupõe uma discussão anterior sobre a identidade social e individual, bem como a identidade profissional.

Em nosso dia a dia, convivemos com situações e pessoas que nos fornecem diversas fontes de informações sobre a nossa identidade, que nos permitem adquirir conhecimentos sobre nós mesmos. Simultaneamente essas situações possibilitam confirmar ou anular o que se sabe ou se acredita saber sobre nós mesmos e sobre os outros. É assim, nas interações que a identidade se constrói e evolui, segundo Deschamps e Moliner (2009).

Para os autores a identidade pode ser pessoal e social, e ao explicarem como é conceituada a articulação, a organização e a síntese dos aspectos sociais e pessoais da identidade, informam que os indivíduos são caracterizados por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupo e traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais peculiares. As identidades sociais legitimam a pertença a um grupo, as posições que o sujeito ocupa numa estrutura social. As identidades pessoais dizem respeito às

¹⁵ “O conjunto de leis existentes [...] determina que a política para as crianças de até seis anos e suas famílias deverá ser implementada com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade, desde os ministérios, em especial os da Educação, da Saúde, da Previdência Social, da Justiça e do Trabalho, até as secretarias e conselhos estaduais e municipais, os conselhos tutelares, os juizados das varas da infância, as associações e organizações da sociedade civil, juntamente com profissionais da comunicação e informação [...] pensar a Educação Infantil pela tessitura intersetorial das políticas sociais, é uma alternativa que se apresenta como possibilidade de efetivação e reconhecimento dos direitos da criança” (ROSA 2007, p. 42).

características peculiares que diferenciam os indivíduos uns dos outros, fazendo-os únicos. Elas dão possibilidades do sujeito reconhecer-se como diferente em relação aos outros.

Dubar (2005), ao analisar as identidades sociais construídas na França no fim dos anos 80, afirma que as identidades sociais são construções sociais que decorrem da interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e formação. Segundo o autor a identidade é resultado de constantes socializações. Nessa dinâmica, a identidade social se constitui por meio da junção de dois processos: o biográfico (identidade para si), diz respeito à história de vida relativa ao sujeito; o relacional (identidade para o outro), refere-se às identidades atribuídas pelo outro, pode se tratar de identidades numéricas que definem oficialmente o indivíduo como um ser único, ou as identidades genéricas que permitem que o indivíduo seja classificado como membro de um grupo, de uma categoria, de uma classe. A constituição da identidade social se dá pela articulação entre sistemas de ação que propõem a identidade social “virtual” – Dimensão objetiva, que tenta acomodar a identidade para si (que tipo de homem ou mulher você quer ser = você diz que é) e a identidade para o outro (que tipo de homem ou mulher você é = dizem que você é); e a identidade social “real” – Dimensão subjetiva tenta assegurar parte das identidades herdadas (identificações anteriores) e o desejo de construir novas identidades no futuro (identidades visadas) conforme explica Dubar (2005).

Segundo o autor,

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos *status* sociais. (*op cit* p.156)

No que se refere à construção da identidade profissional, Dubar (2005) acrescenta que elas são construídas em dois modelos: 1 – molde da *continuidade* está ligado ao reconhecimento, que o autor define como *identidade de promoção*, refere-se à identidade visada pelo indivíduo que busca reconhecimento e responsabilidades por meio da qualificação; o indivíduo constrói uma identidade profissional projetando-se em um plano de qualificação; 2 – molde da *ruptura*, diz respeito a um conflito entre a identidade atribuída pela instituição e a identidade traçada pelo indivíduo, que resulta em processo de *exclusão* dando origem à *identidade ameaçada*, ou que ainda se encontra em um processo de *conversão*, o que origina uma identidade incerta.

De acordo com Dubar (2005) a configuração das identidades profissionais implica existência de espaços de emprego e tipos de relações profissionais que estruturam as diferentes formas específicas de mercados de trabalho. As configurações identitárias típicas poderiam ser associadas abstratamente a “momentos” privilegiados de uma história profissional ideal: momento da *construção* da identidade, que diz respeito à formação profissional inicial, momento de *consolidação* da identidade, ligado à inserção e obtenção progressiva da qualificação nas carreiras do ofício, momento de *reconhecimento* da identidade, referente às responsabilidades e ao reconhecimento adquiridos na carreira, momento do *envelhecimento* da identidade e da passagem progressiva à aposentadoria. Para o autor, as identidades sociais e profissionais típicas são construções sociais que implicam o diálogo entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e formação.

Brzezinski (2002) reportando-se a Gatti (1996) afirma que as identidades dos professores se configuram como identidades coletivas e são construídas mediante as relações interpessoais “[...] fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história” (*op cit*, p. 9)

Sobre a identidade profissional docente, Gomes (2009), reportando-se a Carrolo (1997), apresenta três níveis de socialização:

1º – *caracterização da matriz de formação do professor em sua relação com o saber* com característica tecnicista, centrada na sala de aula e na prática das técnicas de instrução e transmissão dos conhecimentos; 2º – *dinâmica de formação*, formada pela interface entre formador-formandos: as etapas, os problemas e as contradições; 3º – *campo profissional*, que consiste em um conjunto de práticas e das representações exclusivas da profissão.

Na construção da identidade profissional de professores, o profissional percorre uma trajetória tripla de: *adesão*: a um conjunto de princípios e valores, abraçando projetos comuns a outros educadores, valorização das potencialidades dos jovens e crianças; *ação*: consiste na seleção de formas próprias de agir, as decisões tomadas são de ordem pessoal e profissional; *autoconsciência*: as decisões são tomadas mediante a reflexão sobre a própria ação.

De acordo com Morenttine (2000), estudar o processo de identidade das educadoras infantis requer uma revisão do trabalho que elas realizam. Enquanto sujeitos sócio-históricos, constituem-se em suas experiências desempenhadas em seu contexto social, que se fazem e fazem a história da classe docente.

Sobre a história das profissionais da Educação Infantil, reportando-se a Pereira (1996), a autora informa que a profissão do magistério tem a função de acomodar dois padrões: o doméstico e o profissional. Segundo ela, historicamente essa acomodação tem como referência a distribuição das atividades por sexo nas sociedades ocidentais, que obedecia a um processo de diferenciação em que a mulher deveria exercer funções domésticas não remuneradas que compreendiam as tarefas do lar e os cuidados com as crianças, e aos homens eram reservadas as atividades profissionais. Esses dois espaços de trabalho privado (mulheres) e público (homens) revelam a dominação masculina, segundo Bourdieu (1999, p. 17-18)

A divisão entre os sexos parece estar na “ordem das coisas” [...] a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina com o estábulo, a água e os vegetais [...]

A divisão foi socialmente construída entre os sexos, tanto o espaço privado quanto o público, tidos como naturais, vão interferir no processo de constituição da representação da mulher, uma vez que a imagem feminina ao longo dos tempos foi associada à submissão, docilidade e posturas coerentes, condizentes à sua condição. Assim, ser professora de Educação Infantil não foi uma escolha; entendia-se que as mulheres, tidas como dóceis, tinham mais jeito para desempenhar essa função que os homens. Questões relativas ao universo doméstico por outro lado influenciaram o perfil dessa profissional, então também delineado pela emoção. A relação materno/afetiva é um traço do modelo pedagógico adotado, conforme afirma Louro (1997, p. 450).

Afirmavam que as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha espiritual [...]

De acordo com a autora, para ser professora a formação não seria necessária, uma vez que a função seria uma extensão do trabalho doméstico. Assim, a história das educadoras infantis é marcada por um discurso que enfatiza uma modalidade de funções vinculadas ao doméstico, à maternidade, com ênfase no aspecto emocional sobre o profissional.

Para Silva (2008) a construção de uma identidade profissional por parte das educadoras está relacionada com uma memória construída, em que a interação entre processos de natureza diversa operam. Essa memória pode estar ligada à noção de conquistas.

Pode-se dizer que o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e a passagem das instituições de atendimento à criança para as secretarias de educação determinada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996), são marcos iniciais para a ressignificação da identidade do educador infantil.

A expressão Educação Infantil, de certa forma, intenta a superação da dicotomia entre creche e pré-escola, concebendo que o cuidado à criança é inerente à ação de educar. Deste modo, tanto profissionais de creche, quanto de pré-escola passam a ser reconhecidos como professores cuja prática se ancora em especificidades relativas às necessidades infantis. Sobre esse aspecto Haddad (2009) ressalta que o termo docente, vinculado à Educação Infantil, aparece pela primeira vez na LDB/96. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), o termo é mencionado uma única vez. Somente nas Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005) que o termo docência, na Educação Infantil, é consagrado como um dos objetivos centrais da formação do professor, reconhecido no mesmo nível que os demais.

Na atualidade há exigência que o perfil do educador infantil seja caracterizado como um adulto identificado com a dimensão da infância, com a estética e a linguagem infantil. Apresenta-se sensível à interpretação do mundo pela ótica da criança. Sua formação pessoal e profissional deve dar-lhe suporte para estabelecer uma relação de continência e reciprocidade, orientada pela ideia de um tutor ou par mais desenvolvido, responsável por organizar espaços e tempos que promovam os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Nesse contexto emerge a expressão *Pedagogia da Educação Infantil* (ROCHA 1999) como ponto de convergência para a construção da identidade de seus profissionais.

Cerisara (2002) reportando-se Rocha (1999) explica que por Pedagogia da Educação Infantil entende-se a construção:

[...] de um trabalho junto às crianças até seis anos de idade que, apesar de ser formalmente estruturado, pretende garantir a elas viver plenamente a sua infância sem imposição de práticas ritualísticas inflexíveis, tais como se cristalizam nas rotinas domésticas, escolares e hospitalares. O que se reivindica é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos baseado na responsabilidade de organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre outros; enfim,

que ajudem a acreditar em si mesmas e no seu direito de viver de forma digna e prazerosa. (CERISARA 2002, p.108-109)

Apesar das várias modificações no contexto da legislação educacional brasileira, a autora chama a atenção para a fragilidade das discussões sobre a especificidade do educador infantil nos cursos de formação de professores, que se colocam a favor da ênfase na formação para o magistério das séries iniciais. Ressalta ainda a importância de uma revisão e aperfeiçoamento da qualidade da formação inicial e continuada para professoras de creche, pré-escolas e auxiliares. Considera que os saberes invisíveis dessas profissionais implica a urgência de se pensar uma formação que contemple os conhecimentos específicos da educadora infantil, além da necessidade de uma reformulação dos atuais currículos de formação, incorporando elementos que constituem o trabalho junto às crianças pequenas.

2.5 O discurso sobre o amor materno: pontos de ancoragem da representação social sobre o trabalho docente na Educação Infantil

Badinter (1985), em sua obra *“Um amor conquistado: O mito do amor materno”* questiona a postura adotada pela história ao longo dos tempos, na qual o amor de mãe é descrito como um instinto materno. Para ela, o amor materno não é um sentimento inerente à condição feminina, ele é adicional. Esse sentimento pode ser frágil e imperfeito, dependendo das variações socioeconômicas da história. Sua constância depende de cada mãe, de sua história e da História – pode existir ou não, ser e desaparecer. No entanto, segundo a autora, nos dias atuais a maternidade ainda é um tema sagrado. A objetivação da mãe no inconsciente coletivo é representada pela imagem de Maria, símbolo do amor incondicional.

Mello (sem data) salienta que a imagem cultural construída sobre a maternidade, propagada por meio de histórias tidas como verdadeiras, mostra a dedicação da mãe ao filho. Esse amor incondicional, em muitos casos, é levado ao extremo, abrangendo a capacidade de renúncia em favor da sobrevivência dos filhos diante dos perigos. O amor materno é narrado nas histórias e nos contos e as qualidades da “boa mãe” são enaltecidas. Mello cita alguns autores para fazer um levantamento histórico sobre a maternidade, a saber:

Maldonado (1989): duas imagens de mãe são apresentadas pela tradição cristã: 1ª – *Eva*, a primeira imagem de mulher e mãe, embora recaia sobre ela o símbolo sexual, responsável pelo castigo de Deus, no episódio da expulsão do paraíso; 2ª – *Maria*, mãe de Jesus, símbolo do amor incondicional, maternidade santificada marcada pela bondade, humildade e caridade.

Dolto (1996) apresenta três imagens ancestrais relacionadas ao amor materno: 1ª – o amor de *mãe do mundo pagão*, o filho é tido como um bem, comparado a uma riqueza; 2ª – a *mãe do mundo judaico-cristão* que como prova de amor entrega seu filho a outra. Para ilustrar a imagem dessa mãe e seu amor, a autora usa um exemplo bíblico; nele, enfatiza o acontecimento entre duas mulheres que pleiteavam a posse da mesma criança. Para acabar com o impasse, Salomão sugeriu que a criança fosse partida ao meio. A verdadeira mãe desiste da criança. Essa renúncia é um ato de amor, pois para proteger e salvar a criança da morte a mãe verdadeira escolhe ficar longe do filho e salvar-lhe a vida; 3ª – a *imagem materna do poder*, exibida no Renascimento, triunfo da mãe e do filho, na qual a figura da mãe com o filho estampa adereços com rubis, cercados de anjos e arcanjos.

Chombart de Lauwe (1991) apresenta seis imagens de mãe que povoam o imaginário infantil, na literatura da sociedade francesa no século XIX:

A mãe em simbiose com a criança: a imagem da mãe aparece constantemente no imaginário infantil como um ser excepcional, as crianças pensam a mãe como sua propriedade e se percebem ligadas a ela em uma espécie de simbiose; *a mãe-mulher* – a criança deslumbrada por sua mãe, a admira, tem a imagem de uma mulher bela, o filho sente a vida afetiva e sexual da mãe e sente ciúmes; *a mãe-criança* – esta se associa às características da mãe amorosa; *a mãe que acredita conhecer tudo da criança* – caracteriza-se por intervir abusivamente na vida da criança, e querer saber tudo sobre ela; *a mãe indiferente* – essas são incapazes de manter um diálogo com os filhos não porque não há afeto, mas porque se enxergam totalmente diferentes da criança, em algumas fases da vida da criança; *a mãe hostil* – no imaginário infantil se mostram como malvadas e perseguem as crianças, só enxergam nos filhos aquilo que lhes desagrada.

Segundo Ariès (1981), o sentimento do amor materno tem início no século XVII; com o advento do sentimento de infância, a criança deixou o anonimato, as famílias se organizaram em volta delas e se preocuparam em acabar com os altos índices de mortalidade.

Contudo, Badinter (1985) afirma que o século XVII e meados do século XVIII foram marcados por transformações no que diz respeito ao amor materno. Nesse período, as mães entregavam seus filhos para serem criados por amas de leite, pois os filhos eram vistos como estorvos. Outras mulheres enviavam seus filhos para serem criados por amas mercenárias. Eles seriam entregues de volta ao lar quando estivessem mais fortes. No entanto, muitos eram entregues em estado lastimável e, às vezes, morriam sem conhecer seus pais biológicos. No mesmo período, a criança assume um valor mercantil e, após 1760, inúmeras publicações a respeito do amor materno são difundidas no intuito de modificar radicalmente a imagem da

mulher, sendo a ela impostas as obrigações de serem mães antes de tudo “[...] e engendram o mito que continua bem vivo duzentos anos mais tarde: o do instinto materno, ou do amor espontâneo, de toda mãe pelo filho”. (p.145)

No entanto, os discursos maçantes e repetitivos sobre a “boa mãe” não foram absorvidos da mesma maneira, o interesse feminino ditou o comportamento da nova mãe. Sobretudo dois fatores influenciaram a opção das mulheres por aceitar a condição de “boa mãe”: 1 – as possibilidades econômicas, posição social e o desejo ou não de desempenhar um papel gratificante na família ou na sociedade; 2 – ricas ou pobres, as mulheres do século XVII, principalmente as do século XVIII, aceitaram com maior ou menor rapidez sua nova função. A partir daí, o bebê e a criança passam a ser considerados como algo valioso, que merecem respeito e atenção materna. Desse modo, a mulher precisa sacrificar-se para que o filho tenha uma vida melhor. Ou seja, ser *mãe* deriva de um modelo ancorado em torno do sacrifício materno com vistas à felicidade da criança.

Ainda segundo Badinter (1985) em cada época diferentes funções foram delegadas às mães: século XVIII, ajudante do médico; século XIX, educadora; século XX, será responsável pela felicidade dos filhos. A imagem da mãe foi delineada com destaque para o senso de dedicação e sacrifício.

A partir das leituras de Badinter (1985) infere-se que o discurso sobre o amor materno influenciou a construção da identidade profissional de professores da Educação Infantil; essa influência pode ser atribuída aos discursos da sociedade do século XVIII. Badinter (1985) pontua que esses discursos enfatizavam que o futuro da nação dependia da boa vontade das mães. Além dos cuidados físicos, as mães deviam assegurar a educação dos filhos. Dessa forma, uma parte importante de sua formação intelectual contemplava a imagem da mãe educadora. Assim, “[...] o amor materno não consiste apenas, para a mulher, amamentar o filho; consiste, sobretudo em bem educá-lo. Ora a verdadeira educação, é mãe quem deve dar” (*op cit*, p. 256).

A título de hipótese pode-se pensar que a imagem da ama de leite ou da governanta influenciou o trabalho docente ao longo dos tempos. Segundo Badinter (1985), especialmente no século XVIII, a educação da criança pequena ficava por conta dessas mulheres, que lhe ensinavam escrever e ter bons modos.

Contudo, a conduta das amas suscita duas imagens: 1 – “boas amas”, bem remuneradas e cuidadosamente escolhidas pelos pais; estas revelam afeto e preocupação para com a criança, desde sua alimentação até sua educação; 2 – “ama de leite”, imagem associada a maus tratos devido à sua conduta em relação às crianças.

Essas imagens contribuíram para o papel desempenhado pelas profissionais nas instituições de Educação Infantil fossem restritos aos cuidados. Sobretudo, porque essas imagens advêm da ideia da vocação e de afetividade. Segundo Louro (1997), as instituições de Educação Infantil foram criadas tendo como referência os cuidados com a criança pequena, como extensão do trabalho materno.

Em sua trajetória, a creche foi pensada à sombra família, de um padrão de família que tem sido privilegiado na responsabilidade pela guarda e educação da criança pequena. Portanto, o papel atribuído à família e à mulher no cuidado com a criança tem sido elemento controlador de práticas, atitudes e posturas, individuais ou públicas, relativas ao atendimento de crianças pequenas (HADDAD 2002, p.21).

Louro (1997) acrescenta, ainda, que a representação da atividade docente, inicialmente, foi associada a atributos religiosos, vocacionais, dedicação, amor e vigilância. Desse modo, as professoras eram vistas como “mães espirituais” (LOURO 1997, p. 97). Eram aptas para exercer a função as solteironas, órfãs ou viúvas. O casamento e a maternidade eram o destino almejado pelas mulheres. No entanto, àquelas que esse desejo fosse inalcançável restava entregar-se ao magistério, considerado uma extensão da maternidade, um exercício de amor e doação. Nesta perspectiva:

As escolas de formação docente enchem-se de moças, esses cursos passam a constituir em seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos campos de conhecimento daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância (LOURO 1997, p. 97).

Brandão (2007), reportando-se a Oliveira (2003), apresenta a afetividade, a docilidade e a bondade como elementos constituintes da “natureza feminina” que lembram a educadora nata e a semelhança mãe-mulher-professora, por muito tempo requisitos específicos para o exercício do magistério.

Os discursos difundidos ao longo da história, em que os requisitos pessoais eram mais importantes que a formação para o exercício do magistério, contribuíram para a dificuldade que se tem hoje em traçar o perfil das profissionais que atuam com crianças menores de três anos. Lorensini (2000), reportando-se a Lopes (2000) enfatiza que as indefinições sobre o perfil do profissional se refletem na ambiguidade das denominações e funções realizadas pelas mesmas. A educadora, compreendida como profissional, realiza suas atividades direcionadas ao âmbito educativo. A babá, monitora, pajem, por sua vez, realiza atividades destinadas ao atendimento das necessidades físicas.

Cerisara (2002), em seu estudo denominado “Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional”, cuja amostra foi composta integralmente por mulheres, considera que o trabalho direto dessas profissionais com as crianças, principalmente as de menor idade, se assemelha às práticas domésticas de maternagem, tornando-se difícil distinguir o que é profissional e o que não é.

Compreender as diferenças entre a atividade materna e a profissional no trabalho com crianças na Educação Infantil é de fundamental importância. Embora mãe e educadora infantil exerçam atividades complementares na socialização das crianças, ambas cuidam, educam e acolhem, porém, suas relações são distintas. Para Assis (2008) enquanto a relação mãe e filho é de natureza necessária, estabelecendo um vínculo indissolúvel, a relação entre a profissional da Educação Infantil e a criança é de natureza convencional. Tal relação se estabelece por um tempo determinado, organizado e regido por normas e princípios.

2.6 Pressupostos da profissão: educar e cuidar

Historicamente, o trabalho nas instituições de Educação Infantil foi marcado pela dualidade de funções. Enquanto a pré-escola desenvolvia atividades de cunho pedagógico, as atividades das creches moviam-se em torno dos cuidados básicos assumindo, assim, uma conotação assistencialista, postura que perdurou muito tempo no imaginário das professoras. Sobre essa questão Andrade (2007) ressalta que muitos professores da Educação Infantil compartilham a ideia que confere à creche e a seus profissionais a incumbência de cuidar e, à pré-escola, o de educar, reproduzindo práticas escolares.

[...] “O resultado desse engano é que as creches foram destituídas de uma política de formação docente, em função de um trabalho que reproduz práticas domésticas, e a pré-escola trilhou o caminho da alfabetização. Nesse contexto, perdeu-se a criança e o seu processo formativo. Efetivamente, tem-se cuidado e educado as crianças pequenas, tanto em creches quanto em pré-escolas, a mercê da intencionalidade pedagógica dos educadores. Essa invisibilidade da relação conjugada entre o educar e o cuidar indica o foco no raciocínio dicotômico que reproduz rupturas e inabilidades para gestar as diferenças” (*op cit*, p. 99).

Cerisara (1999) em consonância com Andrade (2007) também pontua que a dicotomização que há entre o cuidar e o educar gera uma desvalorização das atividades ligadas ao corpo e às atividades consideradas pedagógicas entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor. Nessa perspectiva, há uma depreciação do trabalho docente, principalmente, do profissional que atua com crianças de até três anos.

Concomitante a essa discussão, Costa (2008) salienta que os profissionais não têm fundamentos teóricos que sustentam sua prática, justificando a relutância de alguns em aceitar a ideia de que o cuidar é inerente à profissionalidade do educador infantil,

[...] que deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em todas as suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade. (ANGOTTI 2008, p. 19)

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) estimulou debates em nível nacional anunciando a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporassem, de maneira integrada, as funções de educar e cuidar. Sobre o educar, o documento ressalta:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI 1998, p.23).

Referindo-se ao cuidar, Costa (2008, p 65-66) apresenta algumas considerações importantes do ponto de vista de alguns autores:

Leninger apud Veríssimo (2001): refere-se genericamente aos atos de assistir, apoiar, facilitar, melhorar uma condição humana; o termo cuidado se refere, geralmente, aos atributos, ações e qualidades de assistir os outros em suas necessidades.

Waldow (1995): comportamentos e ações que envolvem conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, empreendidas no sentido de favorecer as potencialidades das pessoas para manter ou melhorar a condição humana.

Mayeroff apud Veríssimo (2001): cuidar da criança até seis anos é ajudá-la a crescer e a realizar-se... é um processo, uma forma de relação com o outro que envolve desenvolvimento ... mediante o cuidado do outro, servido pelo cuidado, o homem vive o significado de sua própria vida.

Costa (2008), reportando-se a Rossetti-Ferreira (2003) ressalta que tais conceitos sugerem atitudes de atenção, interesse, desvelo, preocupação, acolhimento que desconstruem a ideia tecnicista de cuidado, que esteve presente na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o cuidado deve ser entendido como algo ligado ao desenvolvimento integral da criança:

[...] Na Educação Infantil é possível afirmar que os cuidados estão associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade da criança, de todas as crianças. Um desenvolvimento que não é isolado em si mesmo, mas que se encontra envolvido em um tempo histórico. Um processo que é proporcionado por sujeitos protagonistas e com seus componentes individuais, físicos, psíquicos e culturais. As interações entre os participantes do cuidado ocorrem a partir de inúmeras

possibilidades, criança-educadora, criança-mãe, criança-criança. Os cenários ligados ao cuidar se configuram em espaços físicos diferentes, mas profundamente articulados, pelo objetivo comum do cuidado à criança (COSTA 2008, p.66).

No que diz respeito à importância do cuidar na Educação Infantil, Montenegro (2001) defende a educação moral como necessária à formação dos profissionais da Educação Infantil, considerando os aspectos afetivos, cognitivos, e principalmente os morais, devido à falta de clareza que abrange a definição do termo *cuidado*.

A autora explicita que a palavra *cuidado* é proveniente do latim *cogitare* e sua grafia, em diferentes línguas latinas, está associada a dois grupos de significados: 1º – os referentes ao desvelo para com o outro e o 2º – referentes ao pensamento, à reflexão. Recorre à filosofia (auto-reflexão) e à enfermagem (desprendimento de si para atender as necessidades do outro e a proximidade com a Educação Infantil) com o intuito de apresentar modos diferentes, porém complementares, para compreender o cuidado como *cuidar do outro*. Na perspectiva filosófica, o termo *cuidar* significa *cuidar de si*, evidencia o cuidar-se do que se é, semelhante ao conhecimento de si mesmo, adquirido por meio da reflexão, levando em conta valores que definem nossa maneira de cuidar de nós mesmos e do outro. Na enfermagem o termo *cuidado* é caracterizado por um tempo maior de dedicação ao outro e pelo envolvimento emocional na relação paciente e enfermeira.

Montenegro (2001) fala da separação entre cura e cuidado, o processo de tratamento médico e o da enfermagem, influenciados pela origem das palavras *cure* (cura/médicos) e *care* (cuidar/enfermeiras). A distinção entre os termos configura-se na desvalorização profissional entre a medicina e a enfermagem.

“[...] as origens etimológicas das palavras inglesas *care* e *cure*, que, em português, correspondem a cuidar e cura. A palavra *care* derivou do inglês antigo *carian*, enquanto *cure* tem sua origem no latim, tendo sido incorporada ao inglês através do vocábulo Frances *cure* [...] essa origem diferenciada, de *care* e *cure*, acarretou implicações em seus significados posteriores [...] *cure* passou para língua inglesa quando os normandos conquistaram a Inglaterra. Como parte do vocabulário do conquistador, *cure* distingue-se como tendo origem em classe e poder diferenciados da palavra *care*. Essa distinção teria contribuído a determinação de significados de *status* diferenciados para os dois termos: a medicina, profissão que figura entre as mais reconhecidas socialmente, cura; a enfermagem e as mulheres, ambas de menor prestígio, cuidam. (op cit, p. 87)

Essa concepção resultou na dicotomia entre os aspectos emocionais e cognitivos, sustentado devido às raízes históricas da vinculação das mulheres com os cuidados e dos homens com a cura. Segundo a história, as mulheres teriam inventado a farmacologia e os homens teriam adquirido habilidades cirúrgicas no lidar com ferimentos contraídos na guerra

ou caça. Os conhecimentos adquiridos pelas mulheres eram transmitidos oralmente e lhes proporcionavam certo *status*; no entanto, com o desenvolvimento da escrita, que era restrita aos homens, as mulheres perderam o monopólio dos conhecimentos que até então estavam sob seu domínio. Impedidas de ter acesso aos conhecimentos escritos necessários à prática profissional na área da saúde, as mulheres foram perdendo o seu domínio, e esses conhecimentos passaram então a ser assumidos por empregados das famílias ou por freiras nos conventos.

A indefinição que se tem na área da saúde sobre os requisitos básicos para o profissional de enfermagem sugere que o exercício dessa profissão seja indicado para mulheres bem intencionadas. Na área da saúde curar e cuidar são indissociáveis, assim como na Educação Infantil cuidar e educar. No entanto, esse é um desafio posto às duas áreas – reconhecer e valorizar esses profissionais (enfermeira e professora) que possuem uma qualificação específica para o exercício da profissão.

Frente à falta de consenso sobre o termo cuidado, tanto na Enfermagem quanto na Educação Infantil, Montenegro (2001) aponta características que aproximam as duas áreas:

(1) a importância do termo cuidado, utilizado com frequência em ambas as disciplinas, sem que haja maior precisão de significado; (2) fato de ambas profissões serem exercidas por mulheres; (3) a proximidade com o contato físico com as pessoas cuidadas; (4) o baixo *status* e o reconhecimento social; (5) a presença constante de questões de identidade profissional, marcada ora por conflitos, ora por aproximações com as profissões mais socialmente valorizada às quais estão relacionadas – a medicina no caso das enfermeiras, e a docência no caso das educadoras infantis (*op cit*, p. 84).

No que diz respeito à Educação Infantil, a concentração das análises nas crianças é um dos empecilhos para o estudo das relações de cuidado. Para a autora, o estudo de Rossetti-Ferreira (1984) sobre o apego, cujo tema discorre sobre a relação *mãe-criança*, demonstrou que os problemas que dificultam o entendimento das relações entre adultos significativos e crianças, na maioria das vezes, se dão pela ênfase dada à teoria apenas a um dos lados das relações de interação. Essa perspectiva limita as análises sobre o cuidado, principalmente no que diz respeito à relação *educadora-criança*. A compreensão da relação entre ambas seria mais eficaz se fosse centrada nas reações das crianças às intervenções dos adultos e vice-versa.

Desse modo:

Admitir a possibilidade de se educar para o cuidado é aceitar que existe racionalidade no cuidar [...] é contrapor-se a uma tradição filosófica que separa razão e emoção e resgata-las como necessidades humanas fundamentais, estando a racionalidade científica relacionada com a necessidade de autonomia e controle, e o

cuidado ou a emotividade com a necessidade, fundamental, de acolhimento e intimidade (MONTENEGRO 2001, p. 106).

A autora destaca alguns pontos que devem ser considerados antes de se decidir o que seria a formação das educadoras infantis: 1º – as emoções que cercam as ações que abrangem a afetividade no processo pedagógico, as ações de cuidado; 2º – a postura ética envolvida na atividade de cuidado mediada pela prestação de serviço. Chama a atenção também para o fato de o trabalho se dar em uma relação com crianças pequenas, o que amplia a responsabilidade dessa formação afetiva.

Na perspectiva da Educação Infantil, as discussões sobre o cuidado ganhariam uma conotação de ordem moral, no sentido de contribuir não só para autonomia dessas educadoras, mas também para torná-las sensíveis às necessidades do outro, o que implica:

[...] adotar uma concepção de moralidade que não se limite à noção de justiça como direito universal, portanto impessoal – não deixando de reconhecer sua importância – , mas que inclua situações específicas, em que os dilemas morais ocorrem, considerando os vínculos relacionais entre os indivíduos envolvidos, e reconheça, com isso, o caráter pessoal na resolução dos conflitos morais. A inclusão desses aspectos pessoais e relacionais num paradigma teórico traz à tona, necessariamente, a discussão sobre valores individuais, assim como a relevância da formação de valores morais, que entendo como educação moral. (MONTENEGRO 2001, p. 106-107)

Paralelo às discussões sobre educar e cuidar, Assis (2008), ao citar Kishimoto (2002), chama a atenção para o fato de que em um tempo que se privilegia a educação de zero a seis anos, as práticas de maternagem e escolarização precoce precisam ser substituídas por outras que valorizem os saberes das crianças. Assim o profissional deve privilegiar, em seu fazer diário, o cuidar e o educar. Ambos apresentam-se como elementos essenciais e indissociáveis nas instituições educativas. Para a autora o educador que cuida educa, e o que educa cuida – as duas ações são intrínsecas a profissão docente. A esses dois soma-se o brincar como um aliado ao desenvolvimento infantil. A brincadeira permite à criança descobertas e conhecimentos sobre si mesma, sobre seus pares e sobre o mundo que a rodeia.

Prestes (2010)¹⁶ salienta que Vigotski em seus estudos atribui grande importância à brincadeira no desenvolvimento infantil; segundo ele, ao brincar a criança aparenta ser mais velha do que é na realidade, comporta-se além do seu comportamento habitual. A brincadeira condensa todas as tendências do desenvolvimento infantil. Assim como o ensino está para o

¹⁶ Neste estudo tomam-se as traduções acerca das obras de Lev Semionovitch Vigotski a partir das considerações realizadas nos trabalhos da tradutora Zoia Prestes, Pedagoga formada pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou (Rússia), Mestre em Educação pela mesma Universidade e Doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

desenvolvimento infantil em idade escolar, a brincadeira como atividade-guia¹⁷ está para o desenvolvimento da criança. A brincadeira cria a zona de desenvolvimento iminente (ZDI)¹⁸, dá indícios do que a criança pode desenvolver, porém não significa que obrigatoriamente irá desenvolver.

Prestes (2010), reportando-se a Leontiev (1981), afirma que a atividade-guia [...] “é a atividade do desenvolvimento da qual dependem as principais mudanças nos processos psíquicos da criança em determinado estágio do seu desenvolvimento”[...] (*op cit.*, p. 162) Contudo, o conteúdo de cada estágio está sujeito às condições históricas nas quais acontece o desenvolvimento da criança.

Segundo a autora, a teoria histórico-cultural de desenvolvimento apresenta diferentes atividades-guias específicas a cada período do desenvolvimento da criança. A relação emocional e direta dos bebês com os adultos é uma atividade-guia, o manejo de objetos é a atividade-guia das crianças até o aparecimento das brincadeiras de faz de conta, por volta dos três anos, assim como a brincadeira na idade pré-escolar é uma atividade-guia.

Nessa perspectiva, compreendendo que o brincar é imprescindível no desenvolvimento cognitivo, motor e na socialização da criança, cabe aos profissionais da Educação Infantil valorizar as práticas lúdicas, possibilitando à criança brincar, seja na interação com seus pares, manipulando objetos ou nas brincadeiras.

2.7 O fazer diário na perspectiva do trabalho não codificado, uma possibilidade

Segundo Haddad (2002), as creches surgiram no século XIX nos países norte-americanos e europeus. No Brasil, as creches e pré-escolas foram criadas no início do século XX. Embora sendo destinadas ao atendimento infantil, ambas atuaram de maneira diferente e atendiam camadas sociais distintas. A pré-escola era destinada às classes média e alta, desenvolvia atividades de cunho pedagógico, de modo que “[...] havia uma preocupação com o educativo, mas para crianças acima de 3 ou 4 anos” (VIEIRA 1988, p.5). A creche, por sua vez, de caráter assistencialista, foi criada com a finalidade de amparar a mãe trabalhadora,

¹⁷ A expressão —atividade-guia não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética. (PRESTES sem data, p.2)

¹⁸ Em russo *zona blijaichego razvitia* [...] é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível da criança, que definido com a ajuda de problemas que a criança resolve com a orientação dos adultos em colaboração com companheiros mais inteligentes [...] a zona *blijaichego razvitia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, estão hoje em estado embrionário. (VIGOSTKI 2004 *apud* PRESTES 2010, p. 173).

socorrer crianças abandonadas e vítimas de maus tratos ou de doenças neonatal, assim “[...] as creches, salas de asilo e as escolas primárias têm como objetivo primeiro conter as classes populares, segundo liberar a mão de obra feminina da mãe pobre” (CIVELETTI 1991, p.37).

Durante décadas dois tipos de trabalho foram realizados nas instituições infantis, enquanto a pré-escola educa na perspectiva escolarizante a creche por sua vez cuida. Para Cerisara (1999, p.3) “[...] essas concepções de trabalho permanecem presentes ainda hoje não só nas concepções de trabalho de muitos educadores, como em muitas propostas de trabalho nas instituições, muitas vezes superadas no discurso, mas visíveis nas práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições”.

Sobre as vertentes de trabalho na Educação Infantil mencionadas pela autora, pode-se dizer que uma volta-se para as atividades que atendem as necessidades básicas das crianças até três anos (*cuidar*). No caso do bebê, não se considera o seu potencial de aprendizado. Já as crianças de quatro e cinco anos (*educar*) têm uma perspectiva escolarizante.

Outra vertente admite que o *cuidar-educar-brincar* se articulam de forma indissociável, quando realizados em um ambiente organizado com materiais que a criança possa fazer suas escolhas e participar de atividades individuais e coletivas de maneira que possibilite o desenvolvimento infantil de forma integral.

As duas vertentes de trabalho descritas pela autora, acrescida da terceira, que articula o cuidar-educar-brincar como práticas do trabalho docente nas instituições infantis podem ser pensadas a partir da análise interpretativa de Tardif e Lessard (2005), sobre o *trabalho codificado* e o *trabalho não codificado*.

O *trabalho codificado* considera os aspectos mais formais da profissão, codificados e rotineiros, atentos ao cumprimento das obrigações formais, normas, regulamentos e procedimentos. As atividades são desenvolvidas mediante uma estrutura inalterável e com padrão único. Essa noção não leva em conta a heterogeneidade e diversidade dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, as rotinas rígidas estabelecidas em alguns berçários se aproximam das reflexões sobre o trabalho codificado, baseadas na tríade *alimentação-sono-higiene*, não abrem possibilidades para que as atividades sensoriais, que têm o corpo como primeiro brinquedo e fonte de aprendizagens, sejam executadas. De acordo com Batista (1998) a organização da rotina nas instituições é baseada na lógica temporal, que inviabiliza a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões; tanto os adultos como as crianças são regulados pelo tempo, esta lógica é conduzida por uma estrutura hierárquica determinada por normas pré-fixadas, em que o tempo objetivo e linear tenta sobrepor-se ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As características peculiares da criança pequena que exige um trabalho diferenciado e as dificuldades dos educadores em lidar com essa situação fazem com que os adultos se orientem no modelo escolar. Dessa forma, o tempo-espço educativo da creche se revela compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças. Trabalha-se com sujeitos-crianças dentro de uma estrutura cuja lógica temporal e espacial que é pensada para o sujeito-aluno. Os educadores vivem um dilema: respeitar e partilhar – a individualidade, a diversidade, a simultaneidade ou, seguir a rotina predeterminada, que contribui para a uniformização, a homogeneidade e a rigidez.

Segundo a autora os tempos na creche são fragmentados, pois:

[...] separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina. O adulto muitas vezes parece preso a esta sequenciação a qual ele não planejou, mas que tem que assumi-la como prática no dia-a-dia da creche sob pena de não conseguir realizar seu trabalho. Percebe-se que, na creche, adultos e crianças vivem temporalidades distintas e isso acaba por acarretar tensões e conflitos entre o proposto e o vivido (BATISTA 1998, p. 45-46).

De acordo com as ideias da autora, as rotinas propostas para a maioria das instituições infantis se organizam de forma que todas as crianças façam uma atividade na mesma hora e no mesmo lugar, e, ao mesmo tempo, e podem ser pensadas na perspectiva do trabalho codificado discutidos por Tardif e Lessard (2005) pela qual “[...] o trabalho é temporizado, calculado, controlado, mensurado, etc. Fica submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados” (*op. cit.*, p.42).

É importante ressaltar que Batista (1998) em seu estudo faz uma reflexão sobre a rigidez instituída na rotina de algumas instituições e, em nenhum momento diz que estas não sejam necessárias. Sobre essa questão Bassedas, Huguet & Sole (1999) ao se reportarem sobre a rotina, afirmam ser importante manter certa regularidade na organização do tempo e da jornada diária nas instituições, pois as crianças se orientam por meio das relações com determinadas situações que se repetem cotidianamente, como lavar as mãos antes do almoço; recolher os brinquedos; depois de voltar do pátio, preparar-se para as refeições. A sucessão das atividades na mesma ordem faz com que as crianças se sintam seguras e confiantes, podendo prever o que virá depois. Contudo, o ritmo individual de cada criança pode mudar o

que havia sido previsto, desse modo a rotina pode ser flexível para atender as especificidades de cada criança.

O *trabalho não codificado* é caracterizado por Tardif e Lessard (2005) pela flexibilidade que autoriza o docente interpretar e executar seu ofício, valorizando as atividades de aprendizagem e o uso de técnicas pedagógicas; transportando as ideias dos autores para a Educação Infantil pode-se pensar a rotina de forma a “[...] abrir espaço para deixar aparecerem as diferenças, as necessidades, as individualidades [...] na perspectiva de atender às diferenças permitindo que as crianças possam optar, escolher e decidir entre uma atividade ou outra, entre um espaço ou outro [...]” (BATISTA 1998, p. 169).

Para Tardif e Lessard (2005) embora as crianças, professores e demais funcionários se submetam às regras institucionais determinadas, conseguem construir canais e situações escapes que lhes permitem não serem totalmente passivos. Esses “desvios” lhes permitem reelaborar e transformar sua prática e atitudes. Segundo os autores, esse tipo de organização permite novas ressignificações e a abertura às influências múltiplas.

Desse modo, o trabalho não codificado se aproxima da arte, caracterizada por uma “racionalidade fraca”. Esse tipo de racionalidade emprega saberes oriundos da experiência enraizada nas vivências profissionais. Tais saberes auxiliam o docente a adaptar-se a esse ambiente de trabalho composto, que está sempre em transformação, ou seja, “[...] da improvisação regulada a partir de esboços flexíveis de ação, de rotinas modeladas pelo uso, mas que possibilitam também importantes variações de acordo com as novas contingências das situações escolares que sempre se transformam” (*op cit*, p. 44).

No que se refere à Educação Infantil, entende-se que o trabalho não codificado se aproxima de uma proposta pedagógica que é pensada a partir das necessidades da criança e não nas do adulto. Especificamente, no caso dos bebês, é preciso que os futuros educadores e os profissionais que já atuam em berçários reconheçam e respeitem as especificidades dessa faixa etária no sentido de valorizar seu potencial de aprendizagem. Vale ressaltar que as reflexões de Tardif & Lessard (2005) sobre a prática docente envolve um contexto maior da educação, porém servem de base para discutir questões relacionadas à Educação Infantil.

Tardif & Lessard (2005) analisam o trabalho docente sob a perspectiva de um trabalho desempenhado de formas diferentes, sendo o outro o objeto de trabalho, no caso deste estudo os bebês são o *outro* dos professores. Ao situar a docência na organização do trabalho, explicitam que historicamente a escolarização, a edificação e a institucionalização, constituem um campo de trabalho recente. Para eles, as interações entre professores e alunos compõem a base das relações sociais na escola. Contudo, as relações de trabalho e a docência

têm sido negligenciadas. Tanto a escola como a organização do trabalho, especialmente do trabalho docente, servem apenas como referência parcial para as discussões sobre sua eficácia. Assim, torna-se necessário uma análise mais contundente, tanto do trabalho dos professores como do trabalho escolar.

Referindo-se aos modelos de gestão e de execução de trabalhos oriundos do contexto industrial e de outras organizações hegemônicas, são introduzidos no espaço escolar modelos heterogêneos para orientar tanto a organização como o trabalho pedagógico. Nesse caso, os autores salientam que esses modelos têm causado tensões no trabalho docente, criando obstáculos à profissionalização do ensino e do trabalho docente. Dessa forma, os docentes se tornam meros executores de normas, sem o poder de escolhas.

A docência no âmbito codificado é realizada de maneira que as atividades acontecem de forma padronizada; seus agentes controlam o ambiente de trabalho e planejam suas ações, o trabalho é calculado, temporizado; quando essas ações são levadas ao extremo aproximam-se do trabalho codificado.

Já o trabalho flexível (não codificado), segundo os autores, admite algumas ambiguidades como incertezas e imprevistos. Essa perspectiva possibilita ao professor uma margem maior de manobra, efeito causado pela falta de codificação. Essa indefinição das imagens da docência permite incorporar a essa função aspectos informais. A necessidade de escolher entre os polos codificado e não codificado contribui para a estruturação da identidade dos professores em diversos aspectos e níveis diferenciados, que vão de um extremo a outro, conforme pontuam Tardif & Lessard (2005).

Nessa perspectiva, fundamentado nos referenciais sociológicos, o trabalho docente admite a ação conjunta de vários atores individuais e coletivos com interesses comuns [...] “portanto, é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola” (TARDIF e LESSARD 2005, p.48).

Quando os autores dizem que o trabalho do docente admite a ação conjunta de vários atores individuais e coletivos com interesses comuns para organização escolar, na perspectiva da Educação Infantil, é possível repensar e assumir uma proposta que considere as necessidades das crianças, que viabilize uma flexibilização de espaço, tempo e ritmo de atividades.

Nesse contexto, Picanço (2008) propõe alternativas para o trabalho docente na perspectiva do trabalho não codificado apresentado por Tardif e Lessard (2005), essas alternativas seriam estabelecidas com base na escuta, negociação e observação, tornando

possível uma prática pedagógica que valorize a diversidade e a heterogeneidade como fontes de aprendizagens, bem como considerar a instituição infantil como um *locus* privilegiado para que o desenvolvimento e as aprendizagens aconteçam. Para tanto, há a necessidade de construir uma proposta educacional que autorize a participação de todos envolvidos nela, pais, crianças, educadores e funcionários. A autora socializa o exemplo da Creche UFF¹⁹ como uma possibilidade de trabalho que se efetiva na prática, no qual as atividades e avaliações são planejadas em meio a muita reflexão. Isso a distingue por ser uma construção coletiva que autoriza o exercício de autonomia de seus integrantes, educadores e educandos, com objetivo de serem, de fato, protagonistas da educação que se propõe. O trabalho desempenhado pelos profissionais da Creche UFF, pode ser pensado na perspectiva do trabalho não codificado discutido por Tardif & Lessard (2005).

No que concerne ao educador infantil, a ausência de um referencial sobre o exercício de sua profissionalidade e a fragilidade das discussões sobre a pequena infância oferecida nos cursos de formação, refletem-se na prática já sedimentada em creches e pré-escolas. Enquanto uma cuida a outra educa, em uma perspectiva escolarizante e adultocêntrica, aproximando-se do trabalho codificado.

A Pedagogia da Infância, anunciada por Rocha (2001), corrobora a noção de trabalho não codificado, pois propõe uma forma de trabalho que pensa na criança como ator social, que possa ouvir e ser ouvida. A autora compreende que a Pedagogia da Infância “[...] terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. (*op cit* p.31).

A discussão sobre a pedagogia da infância se apresenta como uma forma de resgatar o trabalho não codificado apresentado por Tardif e Lessard (2005). Esse resgate requer uma ressignificação da infância. Para tanto, é imprescindível dar visibilidade à infância. De certo modo é o que sugere a sociologia da infância, que procura dar voz às crianças. Na visão de Sarmento (2007), elas estão inseridas em contextos sociais diversos, que as constituem e são constituídos por elas.

Cerisara (1999) enfatiza que para a Educação Infantil acontecer em sua plenitude, três desafios estão postos:

¹⁹ Inaugurada em outubro de 1997, situada no campus da Universidade Federal Fluminense, a proposta Pedagógica da instituição baseia-se na concepção teórica sociointeracionista, que enfatiza a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, e utiliza como metodologia o desenvolvimento de Projetos de Trabalho. Mais informações disponíveis em www.uff.br/creche acesso em 14/07/2011.

Primeiro desafio, como ensinar sem reproduzir práticas escolarizantes? Para responder a essa indagação é preciso ter claro que o trabalho em creches e pré-escolas não pode simplesmente restringir-se ao ensino de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento. É fundamental realizar um trabalho com as crianças pequenas em contextos educativos diferenciados, englobando todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

Segundo desafio, como superar a dicotomização do cuidar e do educar? Este desafio está ligado às relações creches-família, cada parte tenha claro o seu papel no atual contexto histórico. Nesse sentido, é fundamental que educadores e famílias assumam suas responsabilidades conscientes de que escola-família são complementares.

O terceiro desafio refere-se à profissionalização, que surge em consequência dos dois primeiros. Devido ao caráter educacional que as instituições assumem, os educadores devem ter uma formação que responda às especificidades desta etapa da educação.

No caso deste estudo, no trabalho com bebês, a *professora de bebês* deve ser compreendida como uma:

[...] “profissional que, ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, ressignifica a identidade tanto da mãe quanto da professora de ensino fundamental em direção à construção de uma nova identidade que implica nesta simultaneidade de papéis vividos pelas mulheres de forma complementar e contraditória” (CERISARA, 2002: p.108).

Assis (2008), reportando-se a Kishimoto (2002), chama a atenção para o fato de que em um tempo em que se privilegia a educação de zero a seis anos, as práticas de maternagem e escolarização precoce precisam ser substituídas por outras que valorizem os saberes das crianças; as ideias da autora seguem o mesmo raciocínio das discussões de Cerisara (2002) sobre a educadora de crianças pequenas.

Faz-se necessário uma urgente reflexão sobre a função social das instituições infantis, bem como a construção da identidade profissional do educador infantil “[...] a necessária redefinição de serviços até então oferecidos assim como a integração de saberes de diferentes naturezas na formação do professor e de sua profissionalidade passam a ser prioridades e desafios a serem enfrentados” (COSTA 2008, p. 70).

A partir do levantamento histórico sobre as questões que envolvem a Educação Infantil percebe-se que as imagens sociais da infância construídas ao longo da história, que vão desde a imagem da criança como um ser incompleto e imperfeito, portanto sem espaço de participação, à imagem de um sujeito que participa ativamente da construção de sua história,

justificam e orientam práticas do adulto em relação à criança, condizentes tanto com o trabalho codificado quanto com o trabalho não codificado, discutidos anteriormente. As representações sobre a docência, principalmente no que concerne a atuação com crianças de até três anos, apresentam elementos ancorados na memória social e revelam o trabalho docente com características de maternagem, sendo a mãe e babá a objetivação da educadora infantil. Desse modo, nos capítulos seguintes serão conferidas as representações sociais sobre a *professora de bebês* segundo os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá.

3.0 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever o percurso metodológico percorrido durante o processo da pesquisa. Inicialmente descreve o perfil dos sujeitos participantes do estudo, em seguida, apresenta a contextualização histórica do curso de Pedagogia/UFMT. Posteriormente, descreve os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de processamento.

3.1 Conhecendo os sujeitos e o lócus da pesquisa

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica; sua incorporação ao sistema educacional desencadeou uma série de questões discutidas nacionalmente, tanto no que diz respeito às funções das instituições quanto especialmente sobre o perfil dos profissionais que atuam com as crianças pequenas.

A profissional que atua com bebês distingue-se das demais professoras; segundo Gomes (2009) essa distinção se deve às especificidades da faixa etária, neste caso, crianças entre quatro meses e um ano, pois exige do educador a disposição para estar com a criança, ouvi-la e atender às suas necessidades. No entanto, Cerisara (2002) chama a atenção que a rotina desenvolvida no berçário confunde-se com atividades do âmbito doméstico (banho, alimentação, sono, fraldas etc.), configurando-se basicamente em um espaço no qual a criança é atendida em suas necessidades biológicas, e o profissional que ali atua, por desenvolver atividades ligadas ao corpo da criança, acaba sendo desvalorizado.

Tristão (2004), em consonância com as ideias de Gomes (2009), afirma que “[...] as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de Educação Infantil devem alfabetizar-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las” (*op cit*, p.116), e para mostrar que o trabalho vivenciado pelas educadoras de berçário vai além dos cuidados básicos a autora se reporta à cantiga de Sandra Peres, Paulo Tatit e Edith Derdyk, do CD Canções de Ninar (Grupo Palavra Cantada), para descrever o dia a dia dos bebês. De certo modo, a canção deixa implícito que o papel da professora de bebês vai além das atividades desenvolvidas no âmbito familiar.

Depois de acordar, mamar; Depois de mamar, sorrir; Depois de sorrir, cantar; Depois de cantar, comer; Depois de comer, brincar; Depois de brincar, pular; Depois de pular, cair; Depois de cair, chorar; Depois de chorar, falar; Depois de falar, correr; Depois de correr, parar; Depois de parar, ninar; Depois de ninar, dormir; Depois de dormir, sonhar; (*op. cit.*, p. 116)

Deste modo, com o intuito de conhecer o que pensam os futuros professores sobre o profissional que atua em berçários, o estudo intitulado: *De mãe substituta a babá malvada? Representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, campus Cuiabá*, obteve a colaboração de 213 discentes do universo de 321 alunos matriculados no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no ano de 2010.

As informações a seguir foram obtidas por meio de um questionário²⁰ elaborado com o auxílio dos membros do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), com o objetivo de conhecer o perfil da amostra. A adesão dos sujeitos à pesquisa se deu de forma voluntária, e antes da realização da coleta de dados os respondentes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido²¹.

A tabela abaixo descreve a amostra de alunos por ano, em relação à quantidade de discentes matriculados no ano letivo de 2010.

Tabela 2: Relação entre amostra de alunos por ano na graduação e matriculados em 2010.

Ano	Universo	Ano / Total (%)	Amostra	Ano/ Total (%)	Amostra / Universo (%)
1º	76	23.6	54	25.4	71
2º	99	30.9	66	31	66.6
3º	74	23.1	48	22.5	64.8
4º	72	22.4	45	21.1	62.5
Total	321	100	213	100	66.3

Fonte: questionário de dados sociodemográficos.

No que se refere à idade dos respondentes, o quadro a seguir apresenta informações detalhadas sobre as faixas etárias mais frequentes no grupo.

²⁰ Ver apêndice C.

²¹ Ver apêndice B. O processo de consentimento livre e esclarecido tem por objetivo permitir que a pessoa que está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa compreenda os procedimentos, riscos, desconfortos, benefícios e direitos envolvidos, visando permitir uma decisão autônoma. A obtenção de consentimento livre e esclarecido é um dever moral do pesquisador, é a manifestação do respeito às pessoas envolvidas no projeto. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido documenta a autorização do sujeito da pesquisa e permite que as informações básicas possam ser mantidas para leitura posterior. (GOLDIM 2003, p.372)

Tabela 3: Distribuição da amostra quanto à faixa etária.

IDADE	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	TOTAL	Total %
17-21	24	18	09	02	53	27
22-26	10	13	12	14	49	25
27-31	05	11	05	11	32	16
32 ou mais	15	16	16	15	62	32
TOTAL	54	58	42	42	196	100%

Fonte: questionário de dados sociodemográficos.

No que diz respeito à faixa etária, dos 196 respondentes, o grupo com maior representatividade é o formado por acadêmicos de 32 anos ou mais, que representa 32% do total, percebe-se também um grupo com número expressivo de acadêmicos jovens, como é possível observar na tabela 3.

A tabela abaixo apresenta informações mais detalhadas sobre sexo dos entrevistados:

Tabela 4: Distribuição dos alunos quanto ao sexo

Sexo	N.º de alunos	%
Feminino	197	96
Masculino	08	4
Total	205	100

Fonte: questionário de dados sociodemográficos.

Em relação ao sexo dos participantes, dos 205 informantes, 96% são do sexo feminino e 4% do sexo masculino. Os dados confirmam que a profissão docente é predominantemente feminina. Ou seja, “[...] a escola brasileira vem acolhendo mulheres gradativamente, em todos os níveis educacionais” (ROSEMBERG *apud* MORENTTINI 2000, p. 27).

Com relação ao número de filhos, dos 202 informantes, 52% declararam ter filhos e 48% afirmaram não ter filhos.

No que se refere à formação acadêmica, dos 200 discentes investigados, 11,5% possuem outra graduação, sendo elas Letras, Direito, Biologia, Ciências Contábeis, Economia, Psicologia. Dos respondentes e 88,5% não possuem outra graduação.

A tabela abaixo, apresenta dados sobre o interesse dos discente em exercer a profissão após a conclusão do curso.

Tabela 5: Distribuição dos alunos quanto ao interesse em exercer a profissão após a conclusão do curso.

Interesse em exercer a profissão após a conclusão do curso	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	%
Sim	37	51	40	35	163	83,5
Não	15	09	04	04	32	16,5
TOTAL	52	60	44	39	195	100

Fonte: Questionário de dados sociodemográficos.

Os dados da tabela 5 evidenciam que dos 195 respondentes, 83,5% tem interesse em exercer a profissão após a conclusão do curso.

A tabela 6, explicita que dos 185 investigados, 85,4% considera a hipótese de trabalhar na Educação Infantil e 14,6% não tem interesse em atuar na Educação Infantil, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 6: Interesse quanto à atuação referente ao ano.

Possibilidade de atuar na Educação Infantil	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	%
Sim	37	51	38	32	158	85,4
Não	04	09	05	09	27	14,6
TOTAL	54	66	48	45	185	100%

Fonte: Questionário de dados sociodemográficos.

A faixa etária que os sujeitos gostariam de lecionar também foi um ponto que despertou interesse. Dos 161 inquiridos, foi possível identificar que o maior número de alunos, 64%, prefere atuar na Educação Infantil com crianças entre quatro e cinco anos; 26% com crianças entre um a três anos; 4,4% revelaram ter interesse em trabalhar com crianças na faixa etária entre um e cinco anos; 1,9% com crianças de quatro meses a cinco anos; e sobre o desejo de trabalhar com bebês (de quatro meses a um ano), seis acadêmicos (um do 1º ano, dois do 2º ano, três do 3º ano) manifestaram-se favoráveis ao trabalho em berçários, o que equivale 3,7% do total.

A tabela a seguir apresenta dados referentes à experiência profissional:

Tabela 7: Experiência profissional.

Experiência profissional	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total	%
Com crianças em ambiente doméstico	03	02	01	02	08	3,75
Com crianças de 4 meses a 1 ano	00	01	01	00	02	0,94
Com crianças de 1 a 3 anos	00	02	03	01	06	2,82
Com crianças de 4 a 5 anos	00	00	01	01	02	0,94
Apoio	01	00	00	00	01	0,47
Coordenação	00	00	01	00	01	0,47
Diretamente com crianças (ensino fundamental)	03	01	02	02	08	3,75
Diretamente com adolescentes	00	01	00	00	01	0,47
Escola, fora de sala de aula	00	02	01	03	06	2,82
Outros contextos educacionais (informal)	07	07	00	01	15	7,04
Contextos não educacionais	05	00	03	01	09	4,23
Não tem experiência profissional	35	50	35	34	154	72,3
TOTAL	54	66	48	45	213	100

Fonte: Questionário de dados sociodemográficos.

Os resultados da tabela 7 revelam que a 72,3% dos sujeitos não possui experiência profissional, 27,7% afirmaram ter experiência em contextos educacionais e não educacionais.

A tabela 8 se refere o cruzamento da idade com o número de filhos, contempla os acadêmicos matriculados no 1º e no 2º ano.

Tabela 8: Cruzamento variável ano nº de filhos 1º e 2º anos.

Idade	nº de filhos					nº de filhos				
	Sujeitos 1º ano	Tem filhos	%	Não tem filhos	%	Sujeitos 2º ano	Tem filhos	%	Não tem filhos	%
17- 21	24	01	4,16	23	95,84	16	01	5,55	15	83,33
22-26	09	02	22,2	07	77,8	13	05	38,46	08	61,54
27 -31	05	03	60	02	40	10	09	90	01	10
32 ou mais	15	14	93,33	01	6,67	14	10	71,4	04	28,6
Total (ano)	53	20	37,74	33	62,26	53	25	47,17	28	52,83

Fonte: Questionário de dados sociodemográficos.

Os dados da tabela 8 mostram que o grupo de acadêmicos do primeiro e do segundo ano é formado em sua maioria por jovens entre 17 e 21 anos, destes, nota-se que 95,84% do primeiro ano e 83,33% do segundo ano declararam não ter filho,

A tabela a seguir, apresenta os dados referentes aos acadêmicos do 3º e 4º anos.

Tabela 9: Cruzamento variável ano nº de filhos 3º e 4º anos.

Idade	nº de filhos					nº de filhos				
	Sujeitos 3º ano	Tem filhos	%	Não tem filhos	%	Sujeitos 4º ano	Tem filhos	%	Não tem filhos	%
17- 21	09	02	22,2	07	77,8	02	01	50	01	50
22-26	08	05	62,5	03	37,5	13	01	7,7	12	92,3
27 -31	05	04	80	01	20	08	06	75	02	25
32 ou mais	16	13	81,25	03	18,75	14	14	100	00	0
Total (ano)	38	24	63,16	14	36,84	37	22	59,46	15	40,54

Fonte: Questionário de dados sociodemográficos.

Os dados da tabela 9 evidenciam que os acadêmicos do terceiro e quarto anos com 32 anos ou mais têm maior representatividade nestes grupos e possuem filhos.

3.2 O contexto da pesquisa

A LDB/1996, em seu artigo 62, estabelece que a formação mínima exigida para atuar na Educação Infantil é a de nível médio, na modalidade normal. Deste modo, segundo ela, a formação dos profissionais que atuam na primeira etapa da 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 nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1999)

Para atender as disposições legais, as políticas públicas para a formação, inclusive do educador infantil, são sistematizadas e implementadas em nível nacional; em Mato Grosso experiências desenvolvidas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em cursos de formação para profissionais da educação em serviço desde 2000, serviram de base para implantar no contexto do Consórcio Pró-Formar²², por meio Curso em Licenciatura para em Pedagogia para Educação Infantil-modalidade a distância, período de 2005-2010, ofereceu formação em nível superior aos profissionais que atuavam ou iriam atuar com crianças na primeira etapa da educação básica, conforme as informações contidas no Projeto do Curso Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil-modalidade à distância (2005).

Diante das iniciativas já tomadas pela instituição para a formação específica dos profissionais da Educação Infantil, qual é a proposta de formação para os profissionais que atuarão com crianças de até cinco anos, no caso deste estudo os bebês, oferecida no curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá modalidade presencial? Para responder a esta indagação é necessário fazer um breve histórico sobre a universidade e o curso de pedagogia.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi criada pela Lei 5.647, de 10 de dezembro de 1970. A UFMT contribuiria para o desenvolvimento do Estado, com estudos de

²² De acordo com o Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil Modalidade a Distância (2005), o Consórcio Pró-Formar envolve sete Instituições Públicas de Ensino Superior localizadas nos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Espírito Santo, sendo elas: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e tem por objetivo expandir ações referentes à formação de professores para o Ensino Básico.

suas potencialidades e uso dos recursos naturais de modo racional e equilibrado, respeitando e valorizando a cultura regional, de modo especial a cultura indígena. A criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá antecede a fundação da universidade, mais precisamente, foi em 1968; inicialmente o curso não tinha um local próprio e enfrentou várias dificuldades como falta de recursos materiais, biblioteca e recursos humanos. O curso de Pedagogia manteve as prescrições do Parecer 252/69- CFE e da Resolução 02/69, que aprovou o currículo e estabeleceu os conteúdos, a duração do curso e que a licenciatura seria a habilitação básica do pedagogo, que poderia escolher outra habilitação específica como a orientação, administração, supervisão e inspeção escolar, conforme explicita Beraldo (2005).

Com base nas informações do Projeto Político Pedagógico (UFMT, 2006) vigente, em sua história o curso de Pedagogia da UFMT passou por reformulações. A primeira teve início em 1981, resultado das discussões que aconteceram internamente tais como a identidade do pedagogo, bem como dos debates realizados em âmbito nacional. A segunda reestruturação foi movida pelo aprofundamento dos estudos em relação ao curso, resultado de estudos e colaboração de pesquisadores relacionados com a formação de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de magistério de Cuiabá.

Intentando elaborar um projeto de curso de Pedagogia que atendesse a realidade da educação mato-grossense, a UFMT (curso de Pedagogia *campus* Cuiabá modalidade presencial) aliou-se ao sistema público estadual e municipal de ensino, aprofundando o diálogo com as escolas públicas de Cuiabá, Várzea Grande, Santo Antônio do Leverger e o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP). Os resultados das discussões indicavam a necessidade de opção pela docência, tomando como meta a formação do educador para as séries iniciais do ensino fundamental.

As mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro e a necessidade de mudanças suscitadas no próprio curso, bem como a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – pela Resolução CNE/CP 01/2006, articuladas com Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB de 1996), foram decisivas para a elaboração da atual reestruturação do Projeto Político Pedagógico do curso.

Mediante ao que foi estabelecido nas DCN, o curso de Pedagogia tem como objetivo promover a:

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

(BRASIL, 2006 *apud* UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2006, p. 16).

O regime do curso oferecido era Seriado/Anual/Modular e funcionava nos períodos matutino e vespertino, com 80 vagas/ano (40 por turno) autorizadas para o ano de 2008 e 90 vagas/ano (45 por turno) para o ano de 2009.

Por meio do componente curricular a universidade pretende unificar as diferentes áreas que dão base ao currículo do curso, estabelecendo um diálogo entre Núcleos de Estudos Básicos e o Núcleo de Estudos Específicos, com objetivo de atingir a formação epistemológica e profissional.

O atual Projeto Político Pedagógico (2006) propõe o componente curricular “Projetos Integradores de Prática Docente” visando articular o trabalho desenvolvido nas diversas áreas de conhecimento que compõem o curso, tendo por objetivo:

[...] articular o trabalho desenvolvido nas diversas áreas de conhecimento que compõem o curso; viabilizar condições pedagógicas necessárias para analisar e buscar a resolução de situações problemáticas, características do cotidiano profissional, aí atuando; propiciar a elaboração e o desenvolvimento de projetos voltados para as atividades educacionais de investigação, de problematização, de análise e reflexão teórica a partir das realidades vivenciadas; realizar observação, pesquisas, registro e análise de situações contextualizadas, de ensino em sala de aula e de processos de gestão educacional, em ambiente escolar e não escolar; possibilitar ao aluno, por meio de pesquisas e estudos, a aproximação com realidades mais próximas da profissão; bem como facultar melhor desempenho nos estágios curriculares supervisionados. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2006, p. 33).

A inserção do estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá, modalidade presencial, no campo de estágio se dá em três momentos durante um semestre: observação, planejamento de atividades de ensino/aprendizagem e trabalho didático-pedagógico.

Primeiramente, o momento da observação proporciona condições ao aluno de envolver-se com uma leitura do espaço da escola e da sala de aula. Desse modo, buscam-se elementos para compreensão, mediação e intervenção. O segundo momento refere-se ao planejamento de atividades de ensino/aprendizagem junto com o professor regente e o professor supervisor de estágio. No terceiro momento, o aluno tem a oportunidade de realizar o trabalho didático-pedagógico, contemplando a articulação de seus conhecimentos teóricos e práticos num processo de reflexão sobre e na prática.

É importante ressaltar que o documento atual (P 2006) a todo o momento refere-se à *sala de aula*, excluindo a possibilidade de trabalho com as turmas menores como o berçário, por exemplo:

[...] Na vivência da *sala de aula* pretende-se que o (a) aluno (a)-estagiário(a) busque desenvolver uma relação dialógica entre a teoria e a prática, confrontando uma à outra [...] A experiência docente na escola e na *sala de aula* é uma ação integrada, que possibilita ao estagiário desenvolver o seu pensamento pedagógico, tendo a escola como “fundo”, e deverá acontecer em três momentos significativos articulados entre si, como anunciado anteriormente [...] As “*experiências escolares*” destes atores são tidas como possibilidade de desenvolvimento profissional de cada um em particular, mas que se refletirá no conjunto dos envolvidos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2006, p. 35 e 36).

Nessa perspectiva, pode-se pensar que a pouca adesão por parte dos acadêmicos em atuar com bebês em berçários justifica-se, possivelmente, pela carência de discussões propostas pelo Plano Político Pedagógico (PPP 2006) acerca da pequena infância, da Educação Infantil e mesmo pela ausência de experiências de estágio em berçários. No que diz respeito às disciplinas que se referem às especificidades da pequena infância, tem-se no curso de Pedagogia: Psicologia I (1º ano), Psicologia II (2º ano), Pedagogia da Infância I (2º ano). A Proposta da grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia compreende uma carga horária de 3.545 horas, divididas em três núcleos: 1º – Núcleo de Estudos Básicos (1.350 hs); 2º – Núcleo de Estudos Específicos de Formação Profissional (1.095 hs); 3º – Núcleo de Estudos Integradores (920 hs). Os quadros abaixo apresentam as disciplinas estudadas em cada ano:

Quadro 2 Distribuição das disciplinas e da Carga Horária 1º e 2º anos.

ANO	DISCIPLINA	CH	ANO	DISCIPLINA	CH
1º	História da Educação da I	120	2º	Psicologia da Educação II	090
	Filosofia da Educação	120		Curriculos e Programas Educacionais I	060
	Sociologia da Educação	120		Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico nas Instituições Educativas I	075
	Educação e Antropologia	120		Didática I	060
	Psicologia da Educação I	120		Organização e Funcionamento da Educação Básica	060
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem I	075		Política e Planejamento na Educação Básica	060
	Pesquisa na Educação	060		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem II	090
	Projetos Integradores de Prática Docente - Prática de Ensino I	090		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática I	075
				Pedagogia da Infância I	060
				História da Educação II	060
				Projetos Integradores de Prática Docente - Prática de Ensino II	110
TOTAL		825	TOTAL		800

Fonte Plano Político Pedagógico/UFMT 2006.

Quadro 3 Distribuição das disciplinas e da Carga Horária 3º e 4º anos.

ANO	DISCIPLINA	CH	ANO	DISCIPLINA	CH
3º	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem III	075	4º	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais II	060
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática II	075		Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem IV	060
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	075		Recreação e Jogos	060
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	075		Fundamentos de Arte e Educação	060
	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais I	075		Educação das Relações Étnico-Raciais	045
	Avaliação da Aprendizagem, Institucional e dos Processos Educacionais	060		Tecnologias na Educação	060
	Didática II	060		Projetos Integradores de Prática Docente – Prática de Ensino IV	100
	Curriculos e Programas Educacionais II	060		Dossiê II	90
	Dossiê I	030		Libras	60
	Projetos Integradores de Prática Docente - Prática de Ensino III	100		Estágio Supervisionado II	225
	Estágio Supervisionado I	75			
TOTAL		820	TOTAL		820

Fonte Plano Político Pedagógico/UFMT 2006.

Vale ressaltar que a estrutura curricular do curso recomenda apenas algumas disciplinas extracurriculares (optativas), específicas da Educação Infantil, a saber: *Políticas Públicas para a Educação Infantil, Ludicidade na Educação Infantil, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: o Lúdico e o Processo de Desenvolvimento da Criança, Pedagogia da Infância II, Gestão da Educação Infantil*. O quadro a seguir especifica o conteúdo discutido nas disciplinas extracurriculares e sua carga horária:

Quadro 4 Conteúdo e carga horária das disciplinas voltadas para Educação Infantil/optativas- Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia /UFMT.

DISCIPLINA/CONTEÚDO	
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - 60 HORAS	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL - 60 HORAS
A constituição das Políticas Públicas no Brasil. Estudo do papel do Estado e análise das diferentes políticas públicas educacionais em relação à criança. A educação como direito público universal. Análise dos programas das diferentes instituições (públicas e privadas) de atendimento à criança. A integração da Educação Infantil ao sistema escolar brasileiro. Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.	Brincadeiras e interação como eixos de trabalho na Educação Infantil. Concepções teóricas de brincadeiras, brinquedos e jogos. A mediação do professor nas atividades lúdicas. O jogo como forma de organização pedagógica na Educação Infantil. Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil. Classificação de jogos, brinquedo e brincadeiras para crianças de 0 a 6 anos.
JOGOS, BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS: O LÚDICO E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA - 90 HORAS	PEDAGOGIA DA INFANCIA II – 60 HORAS
A criança pequena e o lúdico. O jogo, o brincar e brincadeira, conceitos e implicações no cotidiano do espaço escolar infantil. A importância das atividades lúdicas nas práticas educativas da Educação Infantil. O brincar enquanto prática cultural e fonte de compreensão do mundo	Importância dos primeiros anos de vida. Fundamentos de higiene, saúde e nutrição. Cuidados nutricionais e alimentação infantil. Cuidados gerais com a saúde e problemas de saúde mais comuns na infância. Acidentes e maus tratos na infância. Imunização. Relação do cuidar e educar no espaço educativo.
GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - 60 HORAS	
Contexto da Educação Infantil. Gerenciamento em creches e pré-escolas: organização administrativa. Regimento e estatuto interno da instituição infantil Instrumentos de Comunicação A família e a escola uma relação necessária.	

Fonte Plano Político Pedagógico/UFMT 2006.

A título de hipótese pode-se pensar que devido às discussões serem mais voltadas às séries iniciais, conforme descrito no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia– explique-se a orientação *escola, sala de aula e aluno*, em vez de *sala de atividades e criança*, bem como o estranhamento por parte dos acadêmicos quando se fala em *professora de bebês* e o *aprender do bebê*²³.

Sobre essa distinção entre *aluno* e *criança* Picanço (2008) explica que “aluno” remete a palavras como disciplina, silêncio, dever com a escola, já “criança” alegria, prazer e brincadeira e a segunda deve ser compreendida como sujeito de direitos que ao mesmo tempo em que é portador de saberes e cultura também os constrói, participa ativamente da vida familiar, escolar e de sua sociedade.

Nessa perspectiva, trabalhar com criança de quatro meses a um ano implica conhecer as especificidades do desenvolvimento infantil, bem como saber organizar o espaço do berçário de forma a oferecer estruturas de oportunidades que contribuam com o desenvolvimento infantil em seus aspectos motor, cognitivo, emocional e social, favorecendo a aprendizagem significativa.

²³Dissertação em andamento, desenvolvida no Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância por Cavallari (2010), estudo de Representações Sociais sobre o *bebê* e o *aprender do bebê*, em suas primeiras análises revelou a saliência dos atributos relacionados aos cuidados básicos para com os bebês. Tais elementos evidenciam um atendimento mais voltado para as ações assistencialistas, privilegiando a satisfação das necessidades básicas da criança pequena, de alimentação e higiene.

Sobre essa questão, são úteis as reflexões sobre a organização espacial, feitas por Andrade (2007, p. 05):

“[...] pensar sobre a expressão *affordances*, utilizada por Sennett (1990), para se referir à capacidade do usuário em perceber a estrutura de oportunidades, [...] que o espaço oferece, podendo o usuário aceitá-la ou rejeitá-la. A estrutura de oportunidades pode ter, concomitantemente ou não, um caráter linear e muitas vezes de interdição, e um caráter narrativo onde é permitido que o outro viva a sua inscrição subjetiva no espaço, recriando-o”.

Post e Hohmann (2007) salientam que não há a necessidade de dizer aos bebês como se aprende – se a eles forem oferecidas oportunidades de interagir em um ambiente desafiante, de fazer suas próprias escolhas com autonomia e independência, a aprendizagem acontece [...] “ao fazerem suas escolhas e tomarem decisões características de sua idade, ganham um sentido de controle e eficácia pessoal – *Sou alguém que consegue fazer as coisas!* (ao contrário de alguém a quem fazem as coisas)” (p. 28).

Sobre experiência de estágio com bebês, Souza e Weiss (2008), ao relatarem sua vivência como estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em berçários, revelam sua angústia em tentar encontrar, em meio ao *corre-corre* do dia a dia do berçário, o momento para as atividades ditas pedagógicas (momento de ensinar algo aos bebês), pois a dinâmica instituição requer um produto (registro de atividades feitas pelas crianças). Após a convivência diária no berçário, muitas leituras, orientações e reflexões chegaram à conclusão que no berçário as crianças aprendem em todos os momentos e não em um momento específico. Para elas, com os bebês todas as ações e proposições educam – o banho, a troca de fraldas, brincar livremente, alimentação, tudo é atividade. Tristão (2004, p. 135) afirma que compreender o trabalho com os bebês como uma ação educativa é uma tarefa marcada pela sutileza “[...] presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês”.

O relato das estagiárias revela a importância da universidade na formação e, neste caso, na construção do *ser professora de bebês*; sobre essa questão Gomes (2009) salienta que, na formação universitária, a possibilidade de contato com o campo de trabalho por meio do conhecimento institucional, da observação e da problematização das práticas que ali se desenvolvem, é essencial no processo formativo e contribui na construção de ser educadora de crianças pequenas [...] “O estágio apresenta-se, então, como uma das possibilidades de reflexão entre teoria e prática e de ação profissional qualificada na área da educação infantil.” (GOMES 2009, p.60)

No entanto, para a autora, na construção da identidade do profissional de crianças pequenas, a universidade não é a única responsável; algumas implicações são postas, tais como mudanças conceituais em torno de todos os envolvidos no processo, universidade, poder público e educadores: a Universidade, trazendo questões práticas para a investigação teórica; a teoria, por sua vez, ter sua raiz na prática e as políticas governamentais reconhecendo o papel social dos profissionais da educação e, sobretudo, as educadoras de crianças pequenas reconhecerem-se como tal.

3.3 Percurso metodológico: plano de coleta e as técnicas de análise

Segundo SÁ (1998), a construção do objeto de pesquisa deve considerar o fenômeno que se quer pesquisar, as possibilidades ou vantagens de efetuar-lo em termos de representação social. Os requisitos conceituais precisam ser atendidos para suprir uma fundamentação teórica coerente, bem como a escolha dos métodos e das técnicas de pesquisa apropriados.

O autor, reportando-se a Farr (1993), explica que a Teoria das Representações Sociais (TRS) não dá preferência a nenhum método de pesquisa em especial, pois há um leque de possibilidades. Isso não significa que o autor esteja afirmando que todos os métodos são adequados e sim [...] “que a adoção de quadros teóricos de referência [...] as chamadas teorias complementares – resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente a ela própria” (*op cit.*, p. 80).

Com o objetivo de explorar a rede de significados na qual se ancoram as representações do ser *professora de bebês* e verificar na estrutura da representação as possíveis diferenças e transformações nas representações dos acadêmicos, levando em consideração a variável ano, que se concretizou este estudo.

Para tanto, inicialmente realizou-se um estudo piloto, em abril de 2010, no qual 221 acadêmicos do curso de Pedagogia foram convidados a participar respondendo a seguinte questão: “Por favor, me diga qual o nome que você dá para quem trabalha com bebês em creches?” A tabela que segue apresenta os resultados com maior representatividade, sendo eles: babá, professora, tia, pedagoga e educadora, que equivalem a 52,94% dos entrevistados; as outras denominações foram agrupadas por se mostrarem dispersas, perfazendo um total de 47,06%.

Tabela 10- Resultado do estudo piloto.

Denominação	Quantidade	%
Babá	45	20,36
Professora	31	14,03
Tia	23	10,41
Pedagoga	09	4,07
Educadora	09	4,07
Demais denominações	104	47,06

Os resultados do estudo piloto auxiliaram na definição dos objetos de representação deste estudo, sendo eles: *mãe*, *babá* e *professora de bebês*. Diante do contexto histórico da Educação Infantil ser professora de criança pequena e ser mãe são significados compreendidos como próximos, sendo comum a ideia da maternidade como pré-requisito para ser professor da Educação Infantil. Definidos os motes indutores, a coleta de dados se deu por meio da técnica de associação de palavras, realizada de forma coletiva com os acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMT *campus* Cuiabá, matriculados em 2010, sendo realizada no mês de junho do mesmo ano.

Conforme Nóbrega (2003), originalmente, o teste de associação livre foi desenvolvido por Jung na prática clínica, com o objetivo de realizar diagnóstico psicológico sobre a estrutura da personalidade. No campo da psicologia social, o teste foi adaptado por Di Giacomo (1981) e desde essa época vem sendo empregado em pesquisas sobre as representações sociais (RS). Os pesquisadores em representações sociais intentam identificar as dimensões não aparentes nas RS, por meio dos elementos que compõem a rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor.

Oliveira *et al* (2005) reportando-se a Bardin (1977) destacam que metodologicamente a técnica objetiva compreender a percepção da realidade de um grupo social com base em uma composição semântica preexistente, que é constituída em volta de elementos simbólicos simples, substituindo ou guiando a informação ou a visão real do objeto a ser estudado.

Para os autores, a utilização da técnica é de fácil aplicação, pode ser realizada sozinha ou acompanhada de um questionário ou entrevista. Para a aplicação da técnica alguns cuidados devem ser observados como, um local tranquilo sem muitos ruídos e sem o trânsito de pessoas, pois a concentração dos envolvidos é muito importante e no momento da coleta recomenda-se explicar para os sujeitos o funcionamento da técnica, “[...] de preferência

realizar um treinamento prévio utilizando termos indutores que não estejam relacionados com o objeto de pesquisa” (OLIVEIRA *et al* p. 577). A técnica de associação livre consiste em pedir aos sujeitos que falem ou escrevam no instrumento as palavras que lhes vêm à mente a partir de um estímulo que pode ser visual ou auditivo.

É necessário também solicitar aos sujeitos que ordenem as expressões por ordem de importância, da mais importante para a menos importante, pois isso constitui um critério para a determinação dos elementos centrais e periféricos.

Assim, foi solicitado aos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFMT que escrevessem as cinco (05) primeiras palavras que viessem à mente sobre os termos: *mãe*, *babá* e a expressão indutora *professora de bebês*, respectivamente. Em seguida, deveriam ordenar as palavras por ordem de importância, escrever o significado da palavra considerada mais importante e, por último, uma frase com a palavra escolhida.

Após a coleta de dados, deu-se a preparação do *corpus*, segundo as etapas previstas por Oliveira *et al* (2005): definição das variáveis, correção dos termos evocados e a padronização das palavras e termos evocados, para tornar o conteúdo homogêneo. Assim, palavras diferentes com significados próximos devem ser unificadas sob a mesma denominação, garantindo que o sentido final expresso não seja alterado, e ao mesmo tempo possam ser processadas pelo programa como sinônimos. Desse modo, com o auxílio de um grupo de juízes formados por mestrandos e alunos de iniciação científica, membros do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN), realizou-se a padronização do corpus levando em consideração os passos do tratamento dos dados descritos pela autora, e também algumas decisões tomadas coletivamente pelos membros GPPIN.

Após a etapa de padronização e montagem do *corpus* os dados foram processados. Oliveira *et al* (2005) reportando-se a Flamant (1981, 1986a, b) explicam que os cálculos estatísticos e a construção de matrizes de coocorrências realizadas pelo *software* Evoc, dão base para dois tipos de análises: a construção do quadro de quatro casas, que será utilizada neste estudo com o nome de quadro de elementos estruturais, e a análise de similitude.

O quadro a seguir apresenta uma síntese do plano de coleta e técnicas de processamento de dados:

Quadro 5 - Plano de coleta, processamento e análise de dados.

	Coleta de dados	Processamento de dados	Objetivos
321 acadêmicos do curso de Pedagogia	- Associação de Palavras com hierarquização por ordem de importância e evocação para os termos e expressões indutoras mãe, babá e professora de bebês. Sistematização do termo considerado mais importante por meio de frases elaboradas.	- Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse (EVOC) (OMI e OME)	Identificação dos conteúdos e estrutura das representações sociais.
		- Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitiv (CHIC)	Identificação de conexões implicativas.
		- Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (ALCESTE).	''
	- Questionário para levantamento de dados sócio-demográficos	-----	Análise do perfil demográfico da amostra.

Os dados coletados foram processados com auxílio dos softwares *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse* (EVOC) e *Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitiv* (CHIC) e *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE), apresentados a seguir.

3.4 Processamento dos dados – EVOC

Segundo Oliveira *et al* (2005) o tratamento dos dados coletados se dá por meio da utilização de um *software* denominado EVOC – *Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations* (EVOC) Vergès (1999). O mesmo é constituído por um conjunto de programas que realizam a análise estatística das evocações. Por meio de um dicionário de palavras resultantes das evocações produzidas pelos sujeitos envolvidos, o *software* faz o cálculo e informa a frequência (*f*) simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocação e a média das ordens médias do conjunto dos termos evocados.

O processamento se dá em conjunto com os subprogramas *rangmot* e *tabrgraf*.

O *rangmot* fornece uma lista de palavras em ordem alfabética, disponibilizando a frequência e a ordem média de evocação. A média geral aparece no final da lista, em um formato de seis colunas com números que servirão de critérios para definir o ponto de corte.

De posse desse relatório cabe ao pesquisador escolher um ponto de corte para a frequência mínima, para tanto, pode-se utilizar a Lei de Zipf, que:

[...] permite identificar três zonas de frequências: aquela onde as palavras são muito pouco numerosas para uma mesma frequência; aquela onde as palavras são pouco numerosas para uma mesma frequência; e a zona onde o número de palavras é muito importante para uma mesma frequência. Essa partição permitirá a escolha dos diferentes pontos de corte utilizados (VERGÈS 1999, *apud* OLIVEIRA *et al* 2005, p. 581).

Outra possibilidade de ponto de corte²⁴ obedeceu os cálculos sugeridos pelas autoras Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Lenira Haddad e Maria Helena B. V. Cordeiro no contexto do estudo interinstitucional “A criança segundo representações sociais de futuros professores brasileiros” desenvolvido no âmbito do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade (CIERS-ed), no qual o resultado de operações feitas a partir do relatório fornecido pelo *rangmot*, é base para formar a ilustração dos elementos estruturais fornecido pelo *tabrgraf*, sendo possível construir o quadro de quatro casas. Neste estudo optou-se pelo mesmo procedimento utilizado pelas pesquisadoras do (CIERS-ed) Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Lenira Haddad e Maria Helena B. V. Cordeiro, para definir o ponto de corte.

Oliveira *et al* (2005) reportando-se a Abric (1993) esclarecem que cada quadrante fornece informações importantes para se analisar uma representação, conforme apresentadas no quadro a seguir:

²⁴ Ver anexo página 196 exemplo de como é definido o ponto de corte utilizado pelas pesquisadoras do (CIERS-Ed), Daniela B. da S. F. Andrade, Lenira Haddad e Maria Helena B. V. Cordeiro, o mesmo é aplicado neste estudo.

Quadro 6: Quadrante das quatro casas, adaptado Oliveira *et al* (2005).

	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
$f \geq$	Reúne os elementos mais consensuais e associados à memória coletiva e a história do grupo apresentando menor ordem média e menor frequência.			Organiza os elementos periféricos mais importantes e com maior probabilidade de fazer parte do núcleo central.		
$f <$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Reúne evocações que apresentam baixa frequência, porém consideradas relevantes para esses sujeitos, o que revela a existência de um subgrupo portador de uma representação distinta.			Reúne atributos que apresentam baixa frequência e são considerados menos importantes.		

No caso deste estudo, na análise geral de cada mote dois quadrantes serão apresentados, o primeiro considerando a Ordem Média de Evocações (OME) e o segundo referente à Ordem Média de Importância (OMI).

No processo de hierarquização (OMI) considera-se a *confirmação da importância dos termos*, como um elemento importante para a análise dos dados. É importante ressaltar que esse processo não confirma o núcleo central, apenas calcula os termos hierarquizados por meio do cálculo de %.

O subprograma *Selevoc* possibilita a subdivisão do *corpus* a partir da variável ano.

O subprograma *Complex* disponibiliza uma lista contendo a comparação dos subgrupos, com as palavras comuns ou não aos dois grupos por cruzamento realizado.

3.5 Processamento dos dados – CHIC

O *software Cohesive Hierarchical Implicative Classification* (CHIC) segundo Couturier, Bodin e Gras (2003) tem por funções fundamentais retirar de um conjunto de dados, cruzando sujeitos e variáveis (ou atributos), regras de associação entre variáveis, fornecer um índice de qualidade de associação e de representar uma estruturação das variáveis

alcançada por meio dessas regras. Com o uso do *software* é possível submeter os dados a três formas de tratamento, a saber:

Similaridade: efetua a análise das proximidades segundo I. C. LERMAN, e produz uma janela de resultados numéricos (índices,...) e uma janela apresentando a árvore hierárquica de similaridades. *Grafo implicativo*: efetua os cálculos dos índices de implicação no sentido da análise implicativa, clássica ou entrópica, segundo a opção escolhida, em seguida apresenta uma janela de resultados numéricos (ocorrências, desvio-padrão, coeficientes de correlação) e, em cima, uma janela apresentando um grafo. Os resultados numéricos aparecerão igualmente com os outros tratamentos. *Árvore coesiva*: efetua os cálculos dos índices de coesão implicativa no sentido da análise implicativa, depois apresenta uma janela de resultados numéricos e uma janela apresentando uma árvore ascendente segundo o índice decrescente das coesões (COUTURIER, BODIN E GRAS, 2003, p.8).

Das três formas de tratamento citadas acima, especificamente neste estudo será utilizado o grafo implicativo que realiza o cálculo do índice de implicação. A utilização do *software* se dá mediante a utilização dos dados referentes às evocações presentes nos quadrantes do EVOC.

O *software* CHIC disponibiliza um grafo implicativo que apresenta graficamente uma rede de possíveis relações causais, e é obtido por meio da realização de uma análise implicativa com base na Lei Binomial.

Após a etapa anterior é possível obter o cálculo da tipicidade relacionado aos caminhos do grafo implicativo, esse cálculo apresenta uma lista de riscos associados a cada variável, assim “[...] (um risco fraco é o índice de uma forte contribuição ou uma forte tipicidade) e enfim a variável que contribui mais ou a mais típica” (COUTURIER, BODIN E GRAS, 2003, p.8). O *software* fornece um relatório apresentando as classes conforme a ordem em que foram constituídas, as contribuições referentes a cada uma das variáveis, e por ultimo o grupo de variáveis que contribui mais ou o mais típico com seu risco estatístico, conforme explicitam Couturier, Bodin e Gras (2003).

Com o banco de dados desta pesquisa por meio do processamento do *software* CHIC foi possível obter três grafos implicativos, utilizando como bases as evocações presentes nos quadrantes do EVOC: o 1º referente ao termo indutor *mãe*, considerando (78,3% do total do *corpus*), o 2º relativo ao termo indutor *babá*, (77, 3,% do total do *corpus*) e o 3º que se refere à expressão indutora *professora de bebês* (77,4% do total do *corpus*).

3.6 Processamento dos dados – ALCESTE

O programa computacional ALCESTE, *Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte*, desenvolvido por Max Reinert, em 1979, foi introduzido no Brasil em 1998, ele, permite realizar de modo automático a análise lexicográfica de um material textual, oferecendo classes lexicais (CAMARGO 2005).

Soares (2005) acrescenta que o ALCESTE é uma metodologia de análise de dados qualitativos adequada para investigações que tem interesse na análise de material textual. A técnica de análise lexical permite analisar dados oriundos da comunicação oral (entrevistas, questões abertas de questionários, diálogos, etc.) e também de material típico da comunicação escrita (artigos de imprensa, ensaios, textos literários, relatórios, etc.).

De acordo com Camargo (2005) o *corpus* apropriado à análise do Alceste deve ser organizado com base num conjunto textual centrado em um tema. Para que o processamento e análise do *corpus* aconteça de forma eficaz, é necessário que este tenha aproximadamente 70.000 caracteres. No caso deste estudo, o banco de dados que deu base para a montagem do *corpus* foi organizado pelas frases que os acadêmicos escreveram com a palavra que consideraram mais importante; assim, depois de transcritas, as 639 frases referentes aos motes *mãe*, *babá* e a expressão indutora *professora de bebês*, foram agrupadas em um *corpus* único, considerando algumas regras para preparação do material textual (do *corpus*), e separadas por linhas de comando que segundo o autor também podem ser chamadas de linhas com asteriscos, que levam em consideração as variáveis definidas pelo pesquisador—especificamente neste estudo comparar as linhas de comando com as variáveis: *ano* (1º, 2º, 3º e 4º anos) e *mote* (mote 1 *mãe*, mote 2 *babá* e mote 3 *professora de bebês*). É importante ressaltar que as únicas alterações feitas no *corpus* foram correções de ordem ortográfica.

Abaixo, um exemplo de linha com asteriscos usada neste estudo, que corresponde ao indivíduo dois, estudante do primeiro ano, referente ao mote mãe:

Ilustração 1 Exemplo de uma linha com asteriscos do *corpus* organizado para o processamento do ALCESTE.

```
**** *ind_2 *ano_1 *mot_1
```

Após a montagem do *corpus*, a análise do programa ALCESTE se dá mediante quatro etapas:

Etapa A: O programa reconhece as UCIs (unidades de contexto iniciais), separando-as em partes de texto de tamanhos iguais (chamadas de unidades de contexto elementar ou UCEs); e, ainda, agrupa as ocorrências das palavras de acordo com

suas raízes, calculando as frequências dessas formas reduzidas. Etapa B: Nesta etapa, as UCEs são classificadas a partir da similaridade das palavras que as compõem. Isso é realizado a partir de uma grande tabela de dupla entrada, que cruza as formas reduzidas (palavras) e as UCEs, e do método da classificação hierárquica descendente (CHD); a classificação do material textual é feita pela similaridade do seu conteúdo no contexto intraclasse e pela sua dessemelhança no contexto interclasses. Etapa C: Nesta etapa, o programa apresenta o Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente, que irá indicar as relações existentes entre as classes e fornecer elementos que permitem a descrição de cada uma das classes, pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas variáveis consideradas nas linhas de comando. Etapa D: Esta é uma continuidade da etapa anterior. A partir das UCEs escolhidas em cada classe, o programa, dentre outras coisas, indica as mais características, possibilitando, assim, a contextualização do vocabulário mais significativo das classes (OLTRAMANI e CAMARGO 2004, p. 13-14).

Após o processamento das etapas citadas anteriormente, para a análise das classes, que apresentam uma grande quantidade de informações, pode-se utilizar o teste *scree*, que segundo Hair (2005) é empregado para reconhecer o número ótimo de dados que podem ser removidos e não trazem nenhum prejuízo à análise. Esse procedimento permite estabelecer um ponto de corte que facilita a análise dos dados.

Com base no banco de dados formado pelas frases, o programa forneceu seis classes o que permitiu fazer uma análise interpretativa do discurso dos sujeitos. Também utilizou-se a análise *tri-croisé* (ferramenta do ALCESTE) que possibilita comparar variáveis²⁵, no caso deste estudo, por meio do processamento, foi possível identificar o discurso pertinente a cada grupo referente aos objetos de representação: *mãe*, *babá* e *professora de bebês*.

Na próxima seção será apresentada a descrição e análise dos resultados.

²⁵ Nesse estudo as variáveis foram os anos em que os acadêmicos cursavam (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano).

4.0 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados deste estudo. Primeiramente, apresenta-se as informações sobre o conteúdo e estrutura das representações sobre *mãe*, *babá* e *professora de bebês*, processadas com base no material coletado pela Associação de Palavras, inicialmente pelo EVOC, SELEVOC, COMPLEX, CHIC e, em seguida serão analisadas as classes disponibilizadas pelo programa computacional *Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE).

As discussões serão apresentadas levando em conta a ordem de coleta dos materiais, a saber: o mote indutor *mãe*, em seguida *babá* e, finalmente, a expressão indutora *professora de bebês*.

4.1 Análise dos elementos estruturais mediante o *corpus* total

4.1.1 Termo Indutor Mãe

De posse das evocações coletadas sobre o termo indutor *mãe*, o *software* EVOC identificou um total de 1.027 palavras, sendo 147 delas diferentes. Definiu-se com base nas evocações espontâneas o ponto de corte com a frequência mínima de 07 ocorrências, obtendo um aproveitamento de 78,3% das evocações. A ordem média obtida, tanto na evocação espontânea (OME) quanto na hierarquização (OMI), foi 3 e a frequência média, aproximadamente 31. Por meio do processamento desses dois bancos de dados obteve-se os quadros que apresentam respectivamente OME e OMI:

Ilustração 2: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *mãe*, processados por ordem de evocação (OME) e ordem de importância (OMI).

OME	< 3			≥ 3		
$f \geq 31$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	Amamentação	39	2,615	Alimentar	36	3,250
	Amor	160	2,144	Dedicação	63	3,206
	Carinho	107	2,710	Paciência	39	3,385
	Cuidado	89	2,876	Proteção	34	3,294
$f < 31$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	Colo	8	2,500	Amiga	15	3,133
	Família	16	2,688	Atenção	22	3,227
	Importante	7	2,714	Compreensão	14	3,429
	Ternura	10	2,100	Confiança	8	3,250
	Trabalho	17	2,765	Educação	17	3,529
				Felicidade	9	3,667
				Fralda	10	4,100
				Preocupação	13	3,308
				Respeito	11	3,636
				Sabedoria	7	3,571
				Segurança	11	3,182
				Vida	10	3,500

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 31$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amor	160	1,875	Alimentar	36	3,167
	Dedicação	63	2,937	Amamentação	39	3,154
	Responsabilidade	32	2,500	Carinho	107	3,131
				Cuidado	89	3,191
$f < 31$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Confiança	8	2,625	Amiga	15	3,067
	Família	16	2,375	Atenção	22	3,136
	Segurança	11	2,091	Colo	8	3,125
	Ternura	10	2,800	Compreensão	14	3,714
	Trabalho	17	2,588	Educação	17	3,059
				Felicidade	9	3,889
				Fralda	10	4,300
				Importante	7	3,571
				Preocupação	13	3,000
				Respeito	11	3,455
				Sabedoria	7	3,857
				Vida	10	3,000

O quadro organizado por ordem de evocação evidencia os atributos que concorrem para a centralidade: *amamentação, amor, carinho e cuidado*. Na primeira periferia os termos: *alimentar, dedicação, paciência, proteção e responsabilidade*. Os atributos *colo, família, importante, ternura e trabalho* integram a zona de contraste. A segunda periferia é composta pelos atributos *amiga, atenção, compreensão, confiança, educação, felicidade, fralda, preocupação, respeito, sabedoria, segurança e vida*.

Os termos *amamentação, alimentar, cuidado, e proteção* parecem indicar as funções delegadas às mães, destacando práticas de cuidados com ênfase no ato de alimentar o outro. *Amor e carinho* aparecem como termos que anunciam a dimensão afetiva da representação ora analisada.

O que parece ser anunciado, no âmbito das evocações espontâneas, é o termo *mãe*, apresentada como ator social cuja característica principal refere-se à capacidade de amar, cuidar e educar em uma atitude de disponibilidade para o outro.

A zona de contraste revela discurso complementar aos conteúdos anunciados no núcleo central e na primeira periferia. Particularmente, *colo* e *ternura* parecem reforçar o discurso que concorre para a centralidade. Já o termo *família* pode sugerir que este ator social se define por laços consanguíneos, enquanto o termo *trabalho* parece ancorar-se na dimensão doméstica dos cuidados para com os filhos. Desse modo, pode-se sinalizar que os académicos se referem à mãe biológica que se ocupa dos cuidados para com os filhos no contexto familiar.

No processo de hierarquização destaca-se também a valorização do termo *amor* (2,144 OME) e (1,875 OMI). Tal fato sugere que *amor* pode ser identificado como um princípio organizador da representação.

No processo de hierarquização outros termos ganharam importância ocupando agora o núcleo central, sendo eles *dedicação* (29,5%) e *responsabilidade* (15%). Os vocábulos *amamentação*, *carinho* e *cuidado* perderam importância.

De modo geral, a representação de *mãe* ancora-se na imagem do amor materno.

Os cruzamentos efetuados pelo subprograma *complex*, levando em conta a variável ano, indicaram os seguintes resultados:

Quadro 7: Síntese dos cruzamentos realizados pelo COMPLEX- GERAL, o resultado do *t de Student* apresenta índice de significância indicando o termo mais característico a uma das variáveis.

Ano V1-V2-	CÓDIGO	V1	V2
1 pedagogia e 2 pedagogia	1-2	Responsabilidade (2.04)	Paciência (2.10)
1 pedagogia e 3 pedagogia	1-3	-----	-----
1 pedagogia e 4 pedagogia	1-4	-----	-----
2 pedagogia e 3 pedagogia	2-3	-----	-----
2 pedagogia e 4 pedagogia	2-4	-----	Proteção (2.64)
3 pedagogia e 4 pedagogia	3-4	-----	-----

Os dados não apresentaram diferenças expressivas entre as evocações produzidas pelos acadêmicos do 1º e 3º anos, entre o 1º e 4º anos, entre o 2º e 3º anos, e o 3º e 4º anos.

Na comparação entre o 1º e 2º ano o atributo *responsabilidade* é mais consensual entre os discentes do 1º ano. Já o vocábulo *paciência* é mais característico dos acadêmicos do 2º ano.

A comparação entre o 2º e 4º anos apresenta o vocábulo *proteção* como mais significativo para os alunos do 4º ano.

Sobre o fato de não haver diferença significativa entre os alunos do 1º e 4º anos, pode-se pensar que os conteúdos centrais da representação de *mãe* entre os acadêmicos são consensuais.

A análise do subprograma *selevoc*, que levou em consideração a Ordem Média de Importância (OMI), também permitiu identificar o núcleo central das evocações dos diferentes subgrupos, conforme abaixo descrito:

- 1º ano: amor, carinho;
- 2º ano: amor, atenção, cuidado;
- 3º ano: amor, carinho, dedicação;
- 4º ano: amamentação, dedicação, responsabilidade.

A análise do *complex* permitiu verificar que os atributos *amor*, *carinho*, *cuidado*, *responsabilidade*, *dedicação* e *atenção* evidenciam a dimensão afetiva da representação. Destaca-se no quarto ano o acréscimo do vocábulo *amamentação*, que sugere função delegada à mãe. Vale ressaltar que 59,46% dos sujeitos que declaram ter filhos, possivelmente estejam explicitando sua condição materna.

Com o objetivo de averiguar se a representação sobre *mãe* sofre alteração, levando em consideração a variável ano do curso, serão apresentadas as informações referentes a cada turma de alunos do curso de Pedagogia 2010.

4.1.2 Análise dos Elementos Estruturais Considerando a Variável Ano

O processamento das evocações referentes aos *acadêmicos do primeiro ano* do curso de Pedagogia, no EVOC, contabilizou um total de 265 palavras, sendo 70 delas diferentes. O ponto de corte foi definido com a frequência mínima de 4 ocorrências, havendo um aproveitamento de 72,8% do total dos dados coletados. A ordem média de importância obteve valor aproximado a 3, e a frequência média foi de aproximadamente 12. A partir desses parâmetros foi organizada a estrutura da representação de *mãe*:

Ilustração 3: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *mãe* segundo os alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 12$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amor	46	1,457	Cuidado	23	3,435
	Carinho	22	2,864	Dedicação	19	3,158
				Responsabilidade	13	3,000
$f < 12$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Confiança	5	2,200	Alimentar	10	3,000
	Proteção	10	2,400	Amamentação	5	3,600
	Trabalho	5	2,200	Amiga	8	3,625
				Compreensão	5	4,000
				Educação	7	3,429
				Paciência	6	3,000
				Preocupação	5	3,000
				Vida	4	4,250

Neste quadro os dados se organizam da seguinte forma: *amor* e *carinho* concorrem para centralidade da representação; na primeira periferia: *cuidado*, *dedicação* e *responsabilidade*; na zona de contraste: *confiança*, *proteção* e *trabalho*; na segunda periferia: *alimentar*, *amamentação*, *amiga*, *compreensão*, *educação*, *paciência*, *preocupação* e *vida*.

A representação de *mãe* para os discentes do primeiro ano assemelha-se à do quadro geral, pautada em sentimentos de *amor* e *carinho*.

O atributo *trabalho* mesmo continuando na zona de contraste é considerado mais importante para esse subgrupo comparado ao quadro geral. Possivelmente sugerem as ações desenvolvidas como um dever atribuído à mãe.

O atributo *amiga* parece indicar adjetivação das acadêmicas em relação às suas próprias mães, uma vez que a maioria deste grupo é formada por jovens com idade entre 17-21 anos, e não possuem filhos.

Já as evocações dos *acadêmicos do segundo ano* apresentaram um total de 309 palavras, das quais 83 são diferentes. O ponto de corte foi definido com a frequência mínima de 4 ocorrências, havendo um aproveitamento de 71,8% do total dos dados coletados. A ordem média de importância obteve valor aproximado a 3, e a frequência média foi de aproximadamente 12:

Ilustração 4: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *mãe*, segundo os alunos do segundo ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 12$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amor	41	2,024	Carinho	38	3,316
	Atenção	12	2,833	Dedicação	15	3,067
	Cuidado	29	2,759	Paciência	19	3,368
$f < 12$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amamentação	10	2,800	Alegria	4	4,000
	Educação	4	2,500	Alimentar	4	3,500
	Família	8	2,375	Compreensão	7	3,714
	Responsabilidade	6	2,000	Felicidade	4	3,250
	Trabalho	4	2,250	Preocupação	4	3,500
				Proteção	4	3,250
				Tempo	5	3,250

A disposição dos dados revela que os elementos *amor*, *atenção* e *cuidado* concorrem para a centralidade da representação, destacando a dimensão afetiva e atitudinal caracterizada pela disponibilidade afetiva da mãe para com o filho. Esta tendência parece ser sustentada pelos vocábulos alojados na primeira periferia – *carinho*, *dedicação* e *paciência*.

Na zona de contraste os atributos *amamentação* e *educação* nomeiam práticas destinadas à ação materna. Na segunda periferia, os atributos *alegria*, *alimentar*, *compreensão*, *felicidade*, *preocupação*, *proteção* e *tempo* sugerem a presença de um discurso consensual integrado ao que se anuncia na centralidade da representação.

No discurso dos acadêmicos do segundo ano a representação de *mãe* está relacionada aos pressupostos afetivos (dimensão normativa) e operativos (dimensão funcional) que delineiam *o que fazer* e *como fazer*.

As evocações coletadas dos *acadêmicos do terceiro ano*, ao serem processadas pelo programa EVOC, reuniram 233 palavras no total, sendo 50 delas diferentes, com um aproveitamento de 78,1% do *corpus*.

O ponto de corte foi definido com a frequência mínima de 5 ocorrências. A ordem média de importância obteve valor aproximado a 3, e a frequência média foi de aproximadamente 12.

Ilustração 5: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *mãe*, segundo os alunos do terceiro ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 12$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amor	42	2,048	Alimentar	14	3,143
	Carinho	25	2,720	Amamentação	13	3,538
	Dedicação	13	2,769	Cuidado	23	3,217
$f < 12$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Educação	5	2,800	Atenção	5	3,000
	Responsabilidade	5	2,400	Fralda	6	4,833
	Ternura	5	2,800	Paciência	10	4,000
	Trabalho	5	2,800	Proteção	6	3,167
				Respeito	5	3,400

Concorrem para centralidade os termos *amor*, *carinho* e *dedicação*. Na primeira periferia: *alimentar*, *amamentação* e *cuidado*; na zona de contraste: *educação*, *responsabilidade*, *ternura* e *trabalho*; na segunda periferia: *atenção*, *fralda*, *paciência*, *proteção* e *respeito*.

A representação do terceiro ano sobre *mãe* assemelha-se aos demais anos, isto é, ser *mãe* perpassa atitudes de continência às necessidades físicas das crianças e, ao mesmo tempo, uma tarefa carregada de afeto, de alguém responsável pela criação e educação do filho.

As evocações coletadas relativas aos *acadêmicos do quarto ano*, processadas pelo EVOC, contabilizaram um total de 220 palavras evocadas, das quais 69 são diferentes, o que equivale a 75,0%% do total. O ponto de corte foi definido com a frequência mínima de 3 ocorrências. A ordem média de importância obteve valor aproximado a 3, e a frequência média foi de aproximadamente 8.

Ilustração 6: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *mãe*, segundo os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 8$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amamentação	11	2,818	Alimentar	8	3,250
	Amor	31	2,065	Carinho	22	3,545
	Dedicação	16	2,688	Cuidado	14	3,643
	Responsabilidade	8	2,125	Proteção	13	3,462
$f < 8$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Ajuda	4	2,000	Atenção	4	4,000
	Família	4	2,000	Coragem	3	3,333
	Paciência	4	2,500	Guerreira	3	4,333
	Segurança	3	1,333	Preocupação	3	3,333
	Ternura	3	2,333	Stress	4	4,250
	Vida	4	2,500	Trabalho	3	3,333

As evocações dos acadêmicos do quarto ano organizaram-se da seguinte forma no núcleo central: *amamentação, amor, dedicação e responsabilidade*; na primeira periferia: *alimentar, carinho, cuidado e proteção*; na zona de contraste: *ajuda, família, paciência, segurança, ternura e vida*; na segunda periferia: *atenção, coragem, guerreira, preocupação, stress e trabalho*.

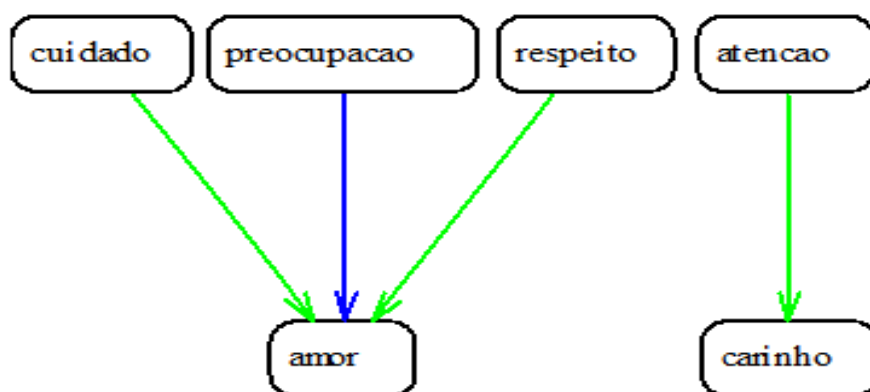
Essa organização dos dados sobre a representação de *mãe* revela atributos que parecem indicar ações, afeto e características pessoais associados à imagem da boa mãe. No sistema periférico, novos elementos se apresentam, são eles: *guerreira, coragem e stress*. Estas evocações não foram compartilhadas pelos outros anos. Talvez para alguns acadêmicos ser *mãe* se resuma a esses três elementos, anunciando uma mulher inserida em uma sociedade na qual se assume muitos papéis sociais que extrapolam a maternidade, tais como: a de trabalhadora e de estudante. Das evocações deste subgrupo, é possível identificar duas imagens: a *mãe ideal e a mãe real*. A mãe ideal remete-se à imagem de mulher amorosa que se dedica ao filho de forma incondicional. Já a *mãe real*, pode ser caracterizada pelo atributo *stress e preocupação* que deixa ver um ser humano que experimenta conflitos com relação à maternidade. No entanto, esta dimensão da representação encontra-se pouco rotinizada no contexto das evocações analisadas.

Por meio das análises das variáveis foi possível verificar um consenso entre os acadêmicos do curso de Pedagogia sobre a representação de *mãe* centrada no *amor, carinho e dedicação*.

4.1.3 Análise dos Elementos Estruturais e suas Relações Implicativas

O grafo implicativo, apresentado a seguir, obtido a partir do processamento dos dados no programa computacional CHIC, visa esclarecer as possíveis relações entre os indícios de diferentes discursos presentes na representação do termo indutor *mãe*. Para tanto, considerou-se como base de informação as evocações presentes nos quadrantes do EVOC (78,3% do total do *corpus*).

Ilustração 07: Grafo implicativo resultante do processamento das evocações sobre *mãe* no *software* CHIC. As cores das setas apresentam o índice de implicação entre evocações, assim: azul – 95%; verde – 90% e cinza – 85%. Os índices informam a possibilidade de quem disse uma determinada palavra, logo em seguida dizer o termo indicado pela direção da seta.



A análise do grafo implicativo revela a existência de dois blocos discursivos assim denominados: 1. *Amor materno*; 2. *Atenção e carinho*.

O *bloco 1*, denominado *Amor materno*, é constituído pelo atributo *amor* como organizador, caracterizado pelos termos *cuidado* ► *amor*; *preocupação* ► *amor*; *respeito* ► *amor*. Este bloco apresenta um índice de implicação que varia entre 95% a 90%. Tais vocábulos se localizam no núcleo central, primeira periferia e segunda periferia. Esta relação implicativa tem como grupo típico o primeiro ano.

Desse modo, o discurso dos acadêmicos reafirma que o *amor* pelo filho é uma característica marcante da maternidade como indica o resultado das análises do EVOC. A imagem da boa *mãe* se constitui por intermédio de ações permeadas de *cuidados* que derivam da *preocupação* com o bem-estar do filho.

O *bloco 2*, denominado *Atenção e carinho*, tem índice de implicação de 90%, típico dos acadêmicos de primeiro ano. Este bloco se caracteriza pela relação implicativa *atenção* ► *carinho*. As evocações deste bloco encontram-se na primeira e na segunda periferia.

Para Badinter (1995), a nova imagem da mãe, que começou a ser construída no século XVIII, passa a considerar a criança como algo valioso, que merece respeito e atenção materna. Desse modo, a mulher precisa sacrificar-se para que o filho tenha uma vida melhor.

Ou seja, ser *mãe* deriva de um modelo ancorado em torno do sacrifício materno com vistas à felicidade da criança.

Os blocos discursivos apresentam elementos ancorados na memória social que concorrem para a representação de *mãe* carinhosa, amorosa, cuidadosa e dedicada, que viverá pelo filho. Esta imagem maternal se convencionou a partir do século XVIII.

As outras imagens reveladas pelas análises do Evoc, em especial aquela que emergiu das evocações do 4º ano (mãe real), não compareceram entre os vocábulos que se fizeram representativos. Este fato deixa claro a existência de um pequeno grupo sustentando outro discurso sobre a maternidade cujos significados parecem ainda não ameaçar o discurso do amor materno localizado na centralidade da representação.

4.1.4 Termo indutor babá

Por meio do processamento das evocações coletadas sobre o mote *babá*, o *software* EVOC identificou um total de 1011 palavras, sendo 162 delas diferentes. Estabeleceu-se como ponto de corte a frequência mínima de 6 ocorrências, havendo assim um aproveitamento de 77,3% das evocações. Os dados foram considerados tanto a partir da ordem de evocação espontânea e ordem de importância dos termos. A ordem média obtida, tanto na evocação espontânea (OME) quanto na hierarquização (OMI), foi de aproximadamente 3 e a frequência média cerca de 25.

Ilustração 08: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *babá*, processados por ordem de evocação (OME) e ordem de importância (OMI).

OME	< 3			≥ 3		
	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
$f \geq 25$	Atenção	60	2,800	Amor	56	3,661
	Cuidado	148	2,007	Carinho	80	3,163
	Maltrato	31	2,645	Dedicação	35	3,514
	Profissional	26	2,846	Paciência	59	3,085
	Responsabilidade	69	2,638			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
$f < 25$	Ajuda	13	2,846	Brincar	8	3,755
	Alimentar	10	2,900	Compreensão	6	3,167
	Companhia	6	2,833	Confiança	20	3,050
	Criança	7	2,429	Conhecimento	7	3,714
	Importante	8	2,750	Educação	15	3,800
	Insegurança	6	2,833	Ensino	8	3,875
	Medo	10	2,500	Formação	12	3,667
	Proteção	12	2,667	Limpeza	6	3,333
	Respeito	6	2,833	Mãe	7	3,143
	Segunda-mãe	10	2,500	Prestativa	6	3,000
	Trabalho	20	2,900	Salário	14	4,071

OMI	< 3			≥ 3		
	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
$f \geq 25$	Amor	56	2,893	Carinho	80	3,213
	Atenção	60	2,767	Maltrato	31	3,000
	Cuidado	148	2,372	Paciência	59	3,102
	Dedicação	35	2,629	Profissional	26	3,000
	Responsabilidade	69	2,058			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
$f < 25$	Ajuda	13	2,769	Brincar	8	3,750
	Alimentar	10	2,600	Compreensão	6	3,167
	Companhia	6	2,667	Criança	7	3,000
	Confiança	20	2,300	Educação	15	3,400
	Conhecimento	7	2,429	Ensino	8	3,750
	Formação	12	2,833	Limpeza	6	3,167
	Importante	8	2,875	Mãe	7	3,857
	Insegurança	6	2,667	Prestativa	6	3,333
	Medo	10	2,500	Proteção	12	3,250
	Segunda-mãe	10	2,900	Respeito	6	3,167
				Salário	14	4,357
				Trabalho	20	4,050

O quadrante organizado por Ordem Média de Evocação apresenta os seguintes termos que concorrem para a centralidade da representação: *atenção*, *cuidado*, *maltrato*, *profissional* e *responsabilidade*. Na primeira periferia: *amor*, *atenção*, *cuidado*, *dedicação* e *responsabilidade*; na zona de contraste aparecem os termos *ajuda*, *alimentar*, *companhia*, *criança*, *importante*, *insegurança*, *medo*, *proteção*, *respeito*, *segunda-mãe* e *trabalho*; na segunda periferia: *brincar*, *compreensão*, *criança*, *educação*, *ensino*, *limpeza*, *mãe*, *prestativa*, *proteção*, *respeito*, *salário* e *trabalho*.

Os termos *cuidado*, *atenção*, *responsabilidade* se aproximam da representação de mãe.

Já o termo *profissional* ancora-se na imagem de babá como profissional. Por outro lado, o *maltrato* anuncia o discurso associado à negação do princípio ético que deveria regular a atividade da babá.

Os termos *atenção* e *responsabilidade* anunciam a dimensão relacional que a *babá* precisa estabelecer no trabalho com crianças pequenas, seguido pelos atributos *dedicação* e *paciência* presentes na primeira periferia.

A análise dos vocábulos localizados na zona de contraste revela a presença de significados associados a uma conduta continente e protetora da criança. Porém, nota-se que tais condutas não se dão de forma incondicional como em grande medida se anunciou no mote

mãe. Embora os vocábulos revelem a objetivação de babá como *segunda-mãe*, também evidenciam sentimentos de *insegurança* e *medo*, bem como destacam a necessidade do estabelecimento de relação de *confiança*.

Os atributos *medo* e *insegurança* remetem ao discurso de um subgrupo que relaciona a figura da *babá* a alguém que não seja confiável para a guarda de um bebê.

Provavelmente o contexto da época em que foi realizada a coleta dos dados tenha contribuído para a emergência de tais atributos, uma vez que a mídia veiculava notícias sobre o caso de uma autoridade do poder judiciário que praticava maus tratos a uma criança que estava sob sua guarda. Sobre a influência dos diferentes meios de comunicação na emergência da representação, Nobrega (2001) destaca a *difusão* característica da imprensa de grande circulação, que tem por objetivo criar um interesse comum sobre um determinado assunto.

É importante destacar que no momento da coleta os acadêmicos indagaram se era babá da creche. Tal pergunta pode indicar que o trabalho de babá, segundo os sujeitos não se refere somente ao espaço da creche.

Na segunda periferia destacam-se os termos *conhecimento*, *educação*, *ensino* e *formação*. Referem-se ao caráter profissional de ser babá e podem ser interpretados juntamente com outros termos que anunciam o caráter difuso desta profissão, ora próximo à imagem de professora, ora próximo à imagem de mãe.

Embora os atributos *salário*, *profissão*, *educação*, *brincar* e *ensino* associem *babá* à imagem de uma profissional dedicada à infância, as imagens de *mãe* e de *segunda-mãe* revelam objetivações importantes que remetem à ideia de substituta materna. No entanto, com exceção dos atributos *educação* e *brincar* não foram observadas alusões diretamente vinculadas ao contexto da Educação Infantil.

As díades *salário* e *trabalho*, *formação* e *conhecimento*, *mãe* e *segunda-mãe*, indicam que babá ora está associada à ideia de trabalho no sentido operacional, ora à ideia de profissão definida pela especificidade de um conhecimento. Ainda pode estar associada à ideia de trabalho, cuja principal característica ancora-se na função materna orientada pelo afeto incondicional à criança.

Do ponto de vista ético, as evocações *maltrato*, *medo* e *insegurança* também anunciam a babá como antagonista da função materna. Tais termos podem estar relacionados à babá dos seus próprios filhos tanto no ambiente doméstico quanto na creche.

Considerando o exercício de hierarquização é importante destacar que o núcleo central apresentou mudança com relação a quatro atributos, dentre os quais se destacam a

perda de importância dos atributos *maltrato* e *profissional* e a confirmação de importância dos atributos *amor* (26,2%) e *dedicação* (16,4%), agora fazendo parte do primeiro quadrante.

Das imagens identificadas para o termo *babá*, observa-se, que mediante a hierarquização, ganha importância a imagem da *babá*, como alguém comprometida afetiva e eticamente com o trabalho – dimensão normativa da representação social. A imagem da *babá* como profissional com formação e conhecimento específico perde importância. No entanto, figura na zona de contraste, revelando a existência de um subgrupo que adere a este significado.

Os atributos *limpeza* e *alimentar*, quando hierarquizados, são considerados mais importantes, evidenciando a dimensão funcional da representação. Parecem suplantar os significados que indicam a condição autônoma dos bebês e seu potencial de aprendizado, sugerindo que o atendimento aos bebês seja reduzido à satisfação das necessidades orgânicas e, possivelmente, justifique a perda de importância do termo *brincar*.

Com base nos dados foi possível perceber que os conteúdos mais centrais da representação de *babá* se organizam em torno do trabalho relacionado ao ambiente familiar, cuja objetivação sustenta-se na imagem de *mãe* ou *segunda-mãe*.

Os cruzamentos efetuados pelo subprograma *complex*, levando em conta a variável ano, indicaram os seguintes resultados:

Quadro 8: Síntese dos cruzamentos realizados pelo COMPLEX- GERAL, o resultado do *t de Student* apresenta índice de significância indicando o termo mais característico a uma das variáveis.

Ano V1-V2-	CÓDIGO	V1	V2
1 pedagogia e 2 pedagogia	1-2	-----	-----
1 pedagogia e 3 pedagogia	1-3	-----	-----
1 pedagogia e 4 pedagogia	1-4	-----	-----
2 pedagogia e 3 pedagogia	2-3	Educação 2.02	-----
2 pedagogia e 4 pedagogia	2-4	-----	-----
3 pedagogia e 4 pedagogia	3-4	-----	-----

Os dados não apresentaram diferenças expressivas entre as evocações produzidas pelos acadêmicos do 1º e 2º, 1º e 3ºanos, entre o 1º e 4º anos, entre o 2º e 4º anos, bem como entre o 3º e 4º anos.

Considerando as demais comparações, percebe-se que o atributo *educação* é característico entre os discentes do 2º ano, quando comparados com os acadêmicos do 3º ano.

Sobre o fato de não haver diferença significativa entre os alunos do 1º e 4º anos, pode-se pensar que os conteúdos centrais da representação de *babá* entre os acadêmicos são homogêneos. A imagem da *babá* é associada a alguém comprometida ética e afetivamente com a criança.

Desse modo, pode-se inferir que a representação sobre *babá* seja a que circula na memória social, justificando a representação difusa sobre essa profissional.

A análise do subprograma *selevoc*, que levou em consideração a Ordem Média de Importância (OMI), também permitiu identificar o núcleo central das evocações dos diferentes subgrupos, conforme abaixo descrito:

- 1º ano: amor, atenção, confiança, cuidado, paciência e responsabilidade;
- 2º ano: atenção, carinho, cuidado, dedicação, paciência e responsabilidade;
- 3º ano: atenção, cuidado e responsabilidade;
- 4º ano: amor, carinho, cuidado e responsabilidade;

Por meio da análise do *complex* foi possível perceber que há um consenso entre os acadêmicos sobre ser *babá*; o perfil da profissional é definido pela *afetividade* e o *comprometimento*.

Com o propósito de verificar se a representação sobre *babá* sofre algum tipo de alteração, considerando a variável ano do curso, serão apresentadas as informações referentes a cada turma de alunos do curso de Pedagogia 2010.

4.1.5 Análise dos Elementos Estruturais Considerando a Variável Ano

Os resultados das evocações produzidas pelos *acadêmicos do primeiro ano*, obtidas por meio do processamento do EVOC, apresentaram um total de 264 palavras evocadas, das quais 70 são diferentes, o que equivale a 73,5% do *corpus*. A ordem média obtida 3, e a frequência média cerca de 11.

Ilustração 9: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *babá*, segundo os alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
$f \geq 11$	Amor	11	2,909	Carinho	22	3,545
	Atenção	13	2,615			
	Confiança	11	2,000			
	Cuidado	42	2,571			
	Paciência	19	2,842			
	Responsabilidade	18	2,111			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
$f < 11$	Insegurança	4	2,500	Dedicação	8	3,375
	Medo	5	2,800	Maltrato	8	3,750
	Necessidade	4	2,500	Preocupação	4	3,250
				Profissional	8	3,250
				Proteção	5	3,200
				Salário	5	4,600
				Trabalho	7	3,714

O quadro acima traz as evocações típicas dos *acadêmicos do primeiro ano*, das quais se destacam os vocábulos *amor*, *atenção*, *confiança*, *cuidado*, *paciência* e *responsabilidade*, todos concorrem para a centralidade; na primeira periferia tem-se o atributo *carinho*; integram a zona de contraste as evocações: *insegurança*, *medo* e *necessidade*; na segunda periferia aparecem os termos *dedicação*, *maltrato*, *preocupação*, *profissional*, *proteção*, *salário* e *trabalho*.

As evocações presentes no núcleo central e primeira periferia, aliadas ao termo *dedicação* presente na segunda periferia, reforçam a imagem da *babá* como comprometida ética e afetivamente com a criança – dimensão normativa da representação social. O termo *cuidado* sugere a função delegada à *babá*.

A análise da zona de contraste revela que os vocábulos *insegurança*, *medo* e *necessidade* indicam a presença de outro discurso relacionado à *babá*. Trata-se do discurso associado à ideia de *maltrato* – segunda periferia – sendo o termo *necessidade* interpretado como provável justificativa para a contratação da *babá* pela família, sobretudo pela mãe.

Termos da segunda periferia como *salário*, *profissional* e *trabalho*, sugerem o discurso sobre profissionalização ainda pouco saliente no âmbito das representações dos acadêmicos do primeiro ano.

Em termos gerais pode-se dizer que *babá*, para este subgrupo, mobiliza sentimentos associados a *amor* e *medo*, oriundos das ideias em torno dos *cuidados*, *carinho* e de *maus-tratos*.

As evocações referentes aos acadêmicos do segundo ano somam 302 palavras, das quais 85 são diferentes, correspondem a 69,5% do *corpus* total. A ordem média obtida foi de

aproximadamente 3 e a frequência média cerca de 12.

Ilustração 10: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *babá*, segundo os alunos do segundo ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 12$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Atenção	21	2,619	Amor	15	3,067
	Carinho	21	2,952			
	Cuidado	46	2,609			
	Dedicação	12	2,167			
	Paciência	19	2,895			
	Responsabilidade	19	2,105			
$f < 12$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Conhecimento	4	2,250	Ajuda	5	3,000
	Criança	4	1,750	Educação	5	3,200
	Formação	4	2,500	Profissional	10	3,100
	Importante	4	2,500	Salário	6	4,000
	Maltrato	8	2,250	Trabalho	7	3,714

O quadro acima mostra a hipótese de núcleo central contendo os seguintes elementos: *atenção, carinho, cuidado, dedicação, paciência, e responsabilidade*; na primeira periferia: *amor*; na zona de contraste os termos: *conhecimento, criança, formação, importante e maltrato*; e na segunda periferia: *ajuda, educação, profissional, salário e trabalho*.

Essa distribuição dos dados retrata que a representação de *babá* assemelha-se à do primeiro ano, em que a função profissional é definida com base em atributos éticos e afetivos – dimensão normativa da representação social.

Os vocábulos presentes na zona de contraste – *formação, conhecimento, importante, criança, educação e ajuda*, anunciam adesão às noções próximas ao contexto acadêmico, cuja valorização da formação é recorrente.

As evocações dos *acadêmicos do terceiro ano*, ao serem processadas pelo programa EVOC, contabilizaram 223 palavras no total, sendo 59 delas diferentes, com um aproveitamento de 65,9% do *corpus*. A ordem média obtida, foi de aproximadamente 3 e a frequência média cerca de 13.

Ilustração 11: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *babá*, segundo os alunos do terceiro ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 13$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Atenção	14	2,857	Amor	19	3,000
	Cuidado	35	2,314	Carinho	22	3,227
	Responsabilidade	16	2,000	Paciência	13	3,846
$f < 13$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Alimentar	5	2,600	Ajuda	4	3,250
	Dedicação	9	2,556	Brincar	4	3,750
	Educação	6	2,833			

Neste quadro a hipótese de núcleo central considera os elementos *atenção*, *cuidado* e *responsabilidade*; na segunda periferia aparecem os atributos *amor*, *carinho* e *paciência*; na zona de contraste os termos *alimentar*, *dedicação* e *educação*; na segunda periferia *ajuda* e *brincar*.

Para acadêmicos do terceiro ano, os atributos associados aos aspectos éticos e afetivos – dimensão normativa da representação social – do ser *babá* ganham maior adesão. Na sequência destacam-se os atributos vinculados às práticas de *cuidado* e *educação* – dimensão funcional da representação.

As evocações produzidas pelos *acadêmicos do quarto ano* contabilizam 217 palavras, sendo 82 diferentes, com um aproveitamento de 63,6 %. A ordem média obtida foi de aproximadamente 3 e a frequência média cerca de 8.

Ilustração 12: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *babá*, segundo os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia 2010.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 8$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amor	10	2,400	Atenção	11	3,000
	Carinho	14	2,929	Maltrato	13	3,154
	Cuidado	24	1,708			
$f < 8$	Responsabilidade	16	2,000			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Confiança	6	2,000	Dispensar	3	4,333
	Dedicação	6	2,667	Educação	4	4,500
$f < 8$	Formação	4	2,250	Paciência	7	3,143
	Proteção	3	2,667	Profissional	5	3,200
				Segunda-mão	4	3,000
				Sofrimento	3	3,667
				Trabalho	5	4,800

Os atributos *amor*, *carinho*, *cuidado* e *responsabilidade* integram a hipótese de núcleo central; *atenção* e *maltrato* compõem a primeira periferia; na zona de contraste

encontram-se os atributos *confiança*, *dedicação*, *formação* e *proteção* e, na segunda periferia, os termos *dispensar*, *educação*, *paciência*, *profissional*, *segunda-mãe*, *sofrimento* e *trabalho*.

A representação dos acadêmicos do quarto ano sobre *babá* assemelha-se à dos demais grupos em que a imagem da profissional está ancorada no modelo familiar. No entanto, nota-se que este subgrupo destacou os termos associados aos discursos sobre *maus-tratos* e *formação*.

O atributo *maltrato* chama a atenção neste subgrupo por estar localizado na primeira periferia; junto a isso observa-se que as palavras evocadas pelos mesmos estão contidas no quadro geral com o acréscimo dos atributos *dispensar* e *sofrimento*. Possivelmente estes vocábulos remetam à preocupação com a pessoa que cuide de seus próprios filhos uma vez que 59,46% dos acadêmicos deste grupo declararam ter filhos.

Os termos *formação* – na zona de contraste – e – *educação*, *profissional*, *trabalho* – na segunda periferia – remetem ao discurso sobre a provável profissionalização. No entanto, figura ainda na segunda periferia o termo *segunda-mãe*, anunciando o caráter difuso da representação ora analisada. Aparentemente, pode-se levantar a hipótese que este termo opera no sentido de sustentar o núcleo central.

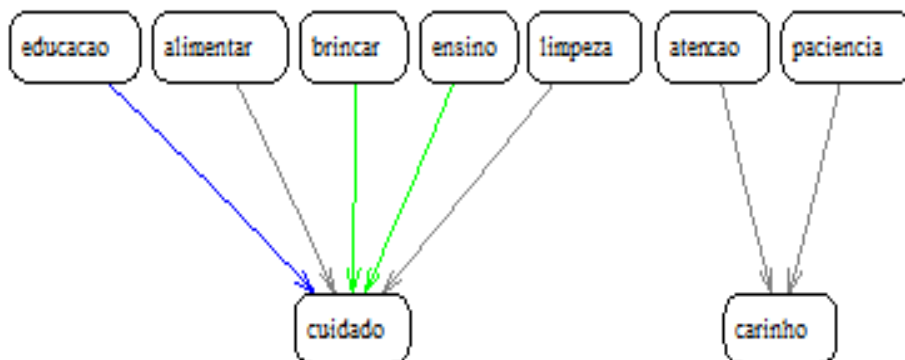
Por meio da análise das variáveis foi possível perceber que os grupos compartilham o mesmo significado sobre o termo *babá*. Uma outra significação possível parece relacionar *babá* com *maus-tratos*. Frente a este aspecto, destaca-se a adesão dos acadêmicos aos vocábulos que se referem ao compromisso ético e ao vínculo afetivo da *babá* com a criança.

É importante ressaltar os baixos índices para os termos *brincar* e *educação*.

4.1.6 Análise dos elementos estruturais e suas relações implicativas

Com o intuito de identificar as possíveis relações entre os vocábulos evocados para o termo *babá*, será apresentado a seguir o grafo implicativo obtido a partir do processamento dos dados no programa computacional CHIC. Consideramos ainda, como base de informação, as evocações presentes nos quadrantes do EVOC (77, 3,% do total do *corpus*).

Ilustração 13: Grafo implicativo resultante do processamento das evocações sobre *babá* no *software* CHIC. As cores das setas apresentam o índice de implicação entre evocações, assim: azul – 95%; verde – 90% e cinza – 85%. Os índices informam a possibilidade de quem disse uma determinada palavra, logo em seguida dizer o termo indicado pela direção da seta.



A análise do grafo implicativo revela a existência de dois blocos discursivos, assim denominados: 1. *Dimensão funcional*; 2. *Dimensão normativa*. Dentre os grupos ele é mais característico do primeiro ano, apesar dessa tipicidade não ser forte, pois os riscos são altos. As evocações deste bloco estão distribuídas no núcleo central e segunda periferia, sendo que essa relação implicativa tem como grupo típico o primeiro ano.

A título de hipótese pode-se pensar que essa ausência de um grupo típico pode decorrer de uma representação que não sofre influência do processo acadêmico.

O bloco 1, denominado *Dimensão funcional*, compõe o termo *cuidado* como organizador, caracterizado pelos termos *educação* ► *cuidado*; *alimentar* ► *cuidado*; *brincar* ► *cuidado*; *ensino* ► *cuidado* e *limpeza* ► *cuidado*. Esse conjunto apresenta um índice de implicação que varia entre 85% a 95%. Tais vocábulos se localizam no núcleo central, zona de contraste e segunda periferia e são típicas dos alunos do primeiro ano.

Esse bloco demarca a presença de aspectos que delegam a função de quem exerce um trabalho próximo aos bebês. Chama a atenção o grau de implicação dos vocábulos *educação* (95%), *brincar* (90%) e *ensino* (90%). Esses vocábulos parecem indicar uma tentativa de valorização, delineando um perfil profissional associado à ideia de preparação para a escolarização, ancorado na imagem do professor do ensino fundamental.

O bloco 2, denominado *Dimensão normativa*, é formado pelos termos *atenção* ► *carinho* e *paciência* ► *carinho*. O grau de implicação aproxima-se de 85%. Esses vocábulos

se localizam, respectivamente, no núcleo central e na primeira periferia, sendo típico do primeiro ano.

Parecem indicar o discurso dos acadêmicos ancorados na prática de maternagem que estabelece a dimensão afetiva como suficiente para o trabalho com crianças.

Assim, pode-se destacar que a representação sobre *babá* define-se em torno do que se faz e como se faz. Neste sentido, tem-se que *babá* é alguém que cuida e, ao cuidar, dispensa carinho, paciência e atenção à criança.

4.1.7 Termo indutor professora de bebês

Os resultados obtidos por meio do processamento do EVOC revelaram um total de 1009 palavras evocadas, das quais 159 são diferentes, o que equivale a 77,5% do total.

Utilizou-se os dados da tabela de frequência fornecidos pelo subprograma *rangmot*, que gerou a frequência mínima igual a quatro, intermediária igual a 24 e a ordem média geral das evocações igual a 3. Abaixo, o quadro de elementos estruturais organizados segundo a ordem média de evocação (OME) e a ordem de importância (OMI):

Ilustração 14: Elementos estruturais por ordem média de evocação e importância, sobre o mote indutor *Professora de bebês*.

OME	< 3			≥ 3		
	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
$f \geq 24$	Cuidado	88	2,932	Amor	62	3,129
	Educação	41	2,488	Atenção	40	3,000
	Ensino	29	2,724	Carinho	73	3,562
	Formação	33	2,879	Dedicação	48	3,021
	Paciência	71	2,901	Profissional	24	3,542
	Responsabilidade	47	2,851			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
$f < 24$	Babá	16	1,750	Alegria	6	4,167
	Capacitação	7	2,429	Aprendizado	12	3,250
	Conhecimento	15	2,733	Brincar	12	3,167
	Creche	9	2,444	Compreensão	8	4,125
	Disciplina	7	2,714	Comprometimento	11	3,545
	Educadora	16	2,313	Criatividade	8	3,125
	Mãe	17	2,471	Dom	9	3,111
	Mediadora	9	2,556	Estimulo	8	3,875
	Orientação	6	2,833	Proteção	8	4,000
	Pedagoga	13	2,154			
	Respeito	8	2,875			
	Sabedoria	7	2,857			
	Tia	13	1,769			

OMI	< 3			≥ 3		
	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
$f \geq 24$	Amor	62	2,790	Carinho	73	3,274
	Atenção	40	2,850	Cuidado	89	3,169
	Educação	41	2,317	Dedicação	48	3,021
	Ensino	29	2,759	Profissional	24	3,292
	Formação	33	2,606			
	Paciência	71	2,958			
	Responsabilidade	47	2,532			
	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
$f < 24$	Aprendizado	12	2,917	Alegria	6	3,833
	Babá	16	2,625	Brincar	12	3,583
	Capacitação	7	2,286	Compreensão	8	4,250
	Comprometimento	11	1,909	Creche	9	3,556
	Conhecimento	15	2,067	Estimulo	8	3,875
	Criatividade	8	2,875	Proteção	8	4,125
	Disciplina	7	2,286	Respeito	8	3,000
	Dom	9	2,111	Sabedoria	7	3,286
	Educadora	16	2,125			
	Mãe	17	2,471			
	Mediadora	9	2,222			
	Orientação	6	2,000			
	Pedagoga	13	2,385			
	Tia	13	2,923			

A partir do quadro organizado com base na Ordem Média de Evocação é possível perceber que concorrem para a centralidade da representação os seguintes termos: *cuidado*, *educação*, *ensino*, *formação*, *paciência* e *responsabilidade*.

Na primeira periferia aparecem os termos: *amor, atenção, carinho, dedicação e profissional*.

Na perspectiva da Educação Infantil, o atributo *cuidado* é um pressuposto importante para compreender a função da *professora de bebês*.

Os termos *educação, formação e profissional*, evocados pelos sujeitos remetem aos discursos em torno da profissionalização do professor de bebês.

Paciência, responsabilidade, atenção e dedicação sugerem as habilidades relacionais que a educadora deve apresentar para com a criança, o seu outro.

Na zona de contraste destacam-se os atributos: *babá, capacitação, conhecimento, creche, disciplina, educadora, mãe, mediadora, orientação, pedagoga, respeito, sabedoria e tia*.

Os termos *educadora, mãe, mediadora, pedagoga, tia e babá*, remetem aos papéis sociais que possivelmente orientam a construção da identidade profissional. No entanto, evidenciam uma representação difusa sobre ser *professora de bebês*.

Deste modo, a ambiguidade em torno das denominações que se referem à *professora de bebês* é acompanhada da representação de sua função, neste caso – *cuidado, educação, ensino*.

No que se refere ao atributo *cuidado*, ele parece indicar duas dimensões: a primeira diz respeito à sua associação aos termos *educadora, mediadora e pedagoga*, que sugerem uma atenção mais individualizada à criança, às suas necessidades emocionais, respeito ao ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como às suas diferenças. A segunda, quando os termos *babá, mãe e tia* são associados ao atributo *cuidado*, parece refletir a prática de maternagem vinculada ao atendimento das necessidades básicas das crianças, historicamente exercida nas instituições de Educação Infantil e se aproxima da imagem da criança como ser incompleto, principalmente, aquelas que se encontram na faixa etária de até três anos. A representação do discurso dos acadêmicos sobre *professora de bebês* parece estar ancorada nas duas dimensões às quais se vincula o vocábulo *cuidado*.

O termo *creche*, presente na zona de contraste, evidencia o espaço de atuação dessa profissional. É o que anuncia o discurso de um subgrupo específico, o qual admite outros espaços destinados ao bebê que não o espaço familiar.

Ainda na zona de contraste, os termos *conhecimento, capacitação e sabedoria* sugerem o aspecto intelectual da profissão na qual podem ancorar a representação de um subgrupo sobre ser *professora de bebês* remetendo-se a um não saber e a necessidade de formação.

A título de hipótese, pode-se pensar que este subgrupo seja constituído por académicos que tenham alguma afinidade com o trabalho que contemple crianças em idade de quatro meses a um ano e estejam cursando as disciplinas extracurriculares específicas da Educação Infantil como: Políticas Públicas para a Educação Infantil, Ludicidade na Educação Infantil, Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: o Lúdico e o Processo de Desenvolvimento da Criança, Pedagogia da Infância II, Gestão da Educação Infantil.

A segunda periferia traz os atributos considerados menos importante pelos futuros professores, sendo eles: *alegria, aprendizado, brincar, compreensão, comprometimento, criatividade, dom, estímulo e proteção*.

O vocábulo *aprendizado* parece indicar a dimensão cognitiva da criança e pode estar vinculado aos atributos *estímulo* e *brincar*. Por sua vez, os termos *compreensão, dom, proteção, comprometimento* e *criatividade*, estão associados às competências atribuídas à *professora de bebês*.

Considerando o exercício de hierarquização, é importante destacar que o núcleo central apresentou mudança com relação a três atributos: perda de importância do atributo *cuidado* e a confirmação de importância dos atributos *amor* (29,1%) e *atenção* (18,7%). Estes atributos estão configurados no primeiro quadrante. Nota-se que a queda da adesão do vocábulo *cuidado*, na perspectiva de uma educação mais individualizada, diz respeito ao ritmo da criança, e parece indicar a pouca familiaridade do grupo com relação aos termos típicos da Educação Infantil. Tal fato ganha maior destaque quando se analisa a confirmação de importância dos termos *amor* e *atenção*, aspecto que confere a representação uma configuração associada aos atributos afetivos do trabalho docente.

A tendência em destacar os atributos afetivos do professor indica uma aproximação com os demais atributos constantes no primeiro quadrante: *atenção, paciência e responsabilidade*.

Os vocábulos *educação, ensino e formação* sugerem uma tendência dos académicos em situar a atividade de *professora de bebês* ancorada no âmbito dos processos educacionais.

Deste modo, identificam-se duas tendências presentes no estudo da representação ora analisada: a primeira, associada aos pressupostos vinculados às características afetivas e, a segunda, relacionada à ideia de desenvolvimento profissional pela via da formação.

No âmbito da zona de contraste o termo *disciplina* sugere uma possível preocupação dos académicos em adequar o comportamento dos bebês.

Os termos *dom* e *amor* confirmam a tendência em atribuir as características idealizadas à *professora de bebês*.

Próximo ao que ocorreu com o termo *cuidado* no primeiro quadrante, o atributo *brincar* chama a atenção por manter-se na segunda periferia. Neste sentido, identifica-se a tendência do grupo em não selecionar o termo *brincar* como vocábulo significativo no âmbito da representação analisada. Novamente destaca-se o distanciamento entre o conteúdo da representação com os discursos mais difundidos no âmbito da Educação Infantil, uma vez que teoricamente o brincar é condição básica para o desenvolvimento infantil, além de ser destacado como metodologia privilegiada no trabalho com crianças. Segundo esta perspectiva, caso os acadêmicos apresentassem maior intimidade com o discurso acadêmico sobre a Educação Infantil, o vocábulo brincar concorreria para a centralidade da representação. Como tal fato não ocorreu, pode-se pensar que o discurso dos acadêmicos sobre *professora de bebê* anuncia a ausência de discussões no decorrer da formação sobre temas referentes ao desenvolvimento dos bebês.

A não confirmação dos termos *cuidado* e *brincar* revela o provável desconhecimento dos acadêmicos no que diz respeito às discussões teóricas sobre a Educação Infantil. Tal aspecto pode explicar a adesão dos acadêmicos aos termos associados às características afetivas ao invés dos aspectos relativos à profissionalização.

Neste sentido, os dados revelam tensão entre as imagens de *mãe* e *babá* x *professora*; *cuidado* x *ensino*; *dom* x *formação*, anunciando duas imagens atribuídas a *professora de bebê*: a substituta materna e a professora comprometida com o ensino de valores e conteúdos.

Sobre estas facetas, já anunciadas na reflexão deste estudo sobre a construção histórica da identidade do professor da Educação Infantil, identificam-se as questões que destacam a desvalorização do trabalho junto aos bebês. Sobre este aspecto vale ressaltar que 64% dos sujeitos, quando questionados sobre o interesse em trabalhar com crianças, preferem atuar na Educação Infantil com crianças entre quatro e cinco anos. Apenas 3,7% dos respondentes manifestaram interesse em trabalhar com crianças menores – na faixa etária de quatro meses a um ano.

A pouca adesão ao trabalho com bebês pode ser explicada levando em consideração o entendimento de que tal atividade esteja muito próxima daquilo que socialmente se denomina de maternagem. Tal fato, possivelmente um dos mais salientes no objeto analisado, pode influenciar o discurso sobre atividade profissional com bebês, destituindo da atividade o *status* de profissão, remetendo-a ao âmbito do doméstico. Desta dinâmica parece emergir um conflito, que pôde ser observado durante a aplicação do instrumento de coleta, em que os acadêmicos espontaneamente se perguntavam:

“Professora de bebês”! “E precisa”?
 “Para cuidar de bebês precisa ser professora?!”

Sobre tal aspecto, Cerisara (2002) ressalta que, no âmbito do senso comum, quanto menor a criança, maior a atividade direta e a proximidade com seu corpo, menor a valorização da professora. No contexto da Educação Infantil tal desvalorização se operacionaliza na dicotomia entre o cuidar e o educar, sendo o primeiro associado às condutas maternas assumidas por monitoras e, o segundo, relacionado a práticas escolarizantes organizadas pela professora.

Esse estranhamento apresentado pela fala de alguns sujeitos da pesquisa reforça não somente a idealização referente às características maternas, como *amor, carinho, paciência e dom* em relação à *professora de bebês*, mas também denuncia a ausência da identidade do professor da Educação Infantil como educador da infância, frente ao qual os acadêmicos parecem assumir a necessidade de maior *formação e conhecimento*.

Os cruzamentos efetuados pelo subprograma *complex*, levando em conta a variável ano, indicaram os seguintes resultados:

Quadro 9: Síntese dos cruzamentos realizados pelo COMPLEX- GERAL, o resultado do *t de Student* apresenta índice de significância indicando o termo mais característico a uma das variáveis.

Ano V1-V2-	CÓDIGO	V1	V2
1 pedagogia e 2 pedagogia	1-2	Responsabilidade (2,1)	----
1 pedagogia e 3 pedagogia	1-3	Responsabilidade (2,5)	-----
1 pedagogia e 4 pedagogia	1-4	---	-----
2 pedagogia e 3 pedagogia	2-3	Educação (2.02)	---
2 pedagogia e 4 pedagogia	2-4	----	-----
3 pedagogia e 4 pedagogia	3-4	-----	----

Os dados não apresentaram diferenças expressivas entre as evocações produzidas pelos acadêmicos do 1º e 4º anos, 2º e 4º anos, e também referentes ao 3º e 4º anos.

Considerando as demais comparações, percebe-se que o atributo *responsabilidade* é mais típico entre os discentes do 1º e 2º anos. Quando comparados (1º e 2º anos) e (1º e 3º anos), a evocação é mais característica entre os alunos do 1º ano.

Já a comparação entre o 2º e 3º anos apresenta o vocábulo *educação* como o mais significativo para os alunos do 2º ano.

Sobre o fato de não haver diferença significativa entre os alunos do 1º e 4º ano, pode-se pensar, a título de hipótese, que a formação dos acadêmicos não apresenta, pelo menos no contexto pesquisado, uma representação do que é ser professora de bebês no âmbito acadêmico.

Visando explorar os dados a partir de outro ângulo, por meio do subprograma *selevoc*, foi possível perceber a seguinte diferença; com exceção do primeiro ano, que destacou mais as características afetivas do educador, os demais grupos acrescentaram o termo *formação*. O terceiro ano foi o que mais contribuiu em número de vocábulos.

A análise do subprograma *selevoc*, que levou em consideração a Ordem Média de Importância (OMI), também permitiu identificar o núcleo central das evocações dos diferentes subgrupos, conforme abaixo descrito:

- 1º ano: amor, paciência e responsabilidade;
- 2º ano: cuidado, dedicação, formação; responsabilidade;
- 3º ano: atenção, cuidado, educação; ensino, formação, responsabilidade;
- 4º ano: amor, educação; formação.

A análise do *selevoc* permitiu verificar que os atributos *amor*, *cuidado*, *responsabilidade*, *dedicação* e *paciência* evidenciam a dimensão socioafetiva marcada mais por características pessoais de compromisso com a profissão. O perfil profissional parece ser definido mais pela personalidade do ser humano do que pelos conhecimentos específicos adquiridos ao longo da formação acadêmica. Os três últimos anos revelam a necessidade da formação. Ao mesmo tempo sinalizam que afetividade e continência são características suficientemente boas para se trabalhar com bebês. Estes dados reforçam a hipótese que anuncia a maternagem como conteúdo saliente na representação ora estudada, mesmo para a expressão *professora de bebês*.

Os termos *educação* e *formação* podem indicar preocupações assumidas no campo da profissionalidade. Pode-se pensar que esses atributos estejam mais próximos das discussões acerca da construção da identidade profissional, uma vez que o discurso da formação é recorrente no âmbito geral da educação.

Com o objetivo de averiguar se a representação sobre *professora de bebês* sofre alteração, considerando a variável ano do curso, serão apresentadas as informações referentes a cada turma de alunos do curso de Pedagogia 2010.

4.1.8 Análise dos elementos estruturais considerando a variável ano

O processamento das evocações referentes aos *acadêmicos do primeiro ano* do curso de Pedagogia, no EVOC, contabilizou um total de 262 palavras, sendo 70 delas diferentes. O ponto de corte foi definido com a frequência mínima de 4 ocorrências, havendo um aproveitamento de 71,8% do total dos dados coletados. A ordem média de importância obteve valor aproximado a 3, e a frequência média foi de aproximadamente 11. Com tais parâmetros, delineou-se o seguinte quadro:

Ilustração 15: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *professora de bebês*, segundo os alunos do primeiro ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 11$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amor	16	2,250	Cuidado	24	3,250
	Atenção	12	2,333			
	Carinho	21	2,952			
	Paciência	25	2,960			
	Responsabilidade	19	2,684			
	Tia	11	2,545			
$f < 11$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Babá	4	2,750	Brincar	4	3,750
	Educação	8	2,625	Creche	4	3,500
	Formação	4	2,500	Dedicação	10	3,300
	Mãe	8	2,250	Ensino	6	3,167
				Pedagoga	4	4,000
				Profissional	8	3,750

Como pode ser observado, concorrem para o núcleo central os seguintes termos: *amor, atenção, carinho, paciência, responsabilidade e tia*; na primeira periferia: *cuidado*; na zona de contraste: *babá, educação, formação e mãe*; na segunda periferia: *brincar, creche, dedicação, ensino, pedagoga e profissional*.

A disposição dos dados revela representação de *professora de bebês* ancorada na relação materno-afetiva, embora o atributo *formação* demonstre a tendência de um subgrupo pensar aspectos que inclua a dimensão profissional.

Na comparação com o quadro geral da representação, o primeiro ano manteve o termo *brincar* na segunda periferia, dando-lhe pouca importância.

Pode-se pensar que os acadêmicos do primeiro ano do curso de Pedagogia revelam significados acerca do trabalho docente com bebês ancorado na dimensão do trabalho materno, que é resultado do contexto histórico da institucionalização dos trabalhos destinados à infância.

A postura dos acadêmicos frente ao objeto reflete a noção de focalização, bem como o fenômeno da dispersão da informação. Por focalização entende-se a posição específica do

grupo social em relação ao objeto de representação. Pode-se inferir que cada grupo se interessa pelos aspectos que são coerentes com a sua visão de mundo, com o intuito de proteger a sua identidade, conforme pontua Nóbrega (2001).

Por dispersão de informação entende-se a falta de informações referentes ao objeto social, às barreiras culturais e sociais que dificultam o acesso, o conhecimento e a compreensão desse objeto. Isso favorece a transmissão indireta de saberes e as distorções a respeito do objeto, conforme explicita Sá (1996).

Assim, pode-se dizer que a representação dos alunos do primeiro ano reflete uma focalização orientada pelos conteúdos presentes na memória social. Estes conteúdos revelam que o trabalho da professora de bebês assume características de maternagem. A ausência de informações e discussões teóricas sobre o trabalho docente com crianças de até três anos pode ser considerada quando se observa a fragilidade do reconhecimento desse profissional, bem como de sua atuação.

De posse dos dados coletados junto aos *acadêmicos do segundo ano*, o processamento do EVOC baseou-se em 303 evocações, sendo 90 delas diferentes. O ponto de corte escolhido define como frequência mínima 3 ocorrências, com o aproveitamento de 73,3% do *corpus*. Obteve-se como ordem média de importância aproximadamente 3, e como frequência média aproximadamente 9.

O quadro a seguir apresenta a configuração estrutural dos elementos com base nas informações dos acadêmicos do segundo ano de Pedagogia:

Ilustração 16: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *professora de bebês*, segundo os alunos do segundo ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 9$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Dedicação	15	2,800	Amor	17	3,059
	Formação	14	2,143	Atenção	17	3,000
	Responsabilidade	11	2,818	Carinho	23	3,217
				Cuidado	22	3,227
			Paciência	20	3,000	
$f < 9$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Capacitação	4	2,000	Babá	7	3,286
	Conhecimento	7	1,857	Creche	3	3,333
	Criatividade	5	1,800	Dinamismo	3	3,667
	Disciplina	3	2,667	Profissional	6	3,667
	Dom	4	1,750	Sabedoria	3	4,000
	Educação	8	2,375			
	Educadora	3	2,000			
	Ensino	6	2,667			
	Mãe	5	2,800			
	Mediadora	7	2,429			
	Pedagoga	6	1,667			
	Professora	3	2,333			

As palavras *dedicação, formação e responsabilidade* concorrem para a hipótese de núcleo central da representação. Na segunda periferia são apresentados os termos *amor, atenção, carinho, cuidado e paciência*. Os termos *capacitação, conhecimento, criatividade, disciplina, dom, educação, educadora, ensino, mãe, mediadora, pedagoga e professora* compõem a zona de contraste. Fazem parte da segunda periferia os atributos *babá, creche, dinamismo, profissional e sabedoria*.

A comparação com o quadro geral apresenta a permanência das evocações *formação e responsabilidade*, com o acréscimo da palavra *dedicação*. É importante destacar que este grupo atribui maior importância para a *formação*, vendo-a como necessária para o trabalho em berçários. No entanto, os atributos *dedicação e responsabilidade*, agrupados aos atributos presentes na primeira periferia, remetem a um discurso em que o perfil adequado para o trabalho com bebês seja associado às qualidades afetivas.

Os vocábulos da zona de contraste confirmam os dados do quadro geral em que a representação sobre esse profissional se apresenta difusa, bem como os requisitos técnicos para exercer a função. Os vocábulos *dom, conhecimento e capacitação* parecem oscilar entre a maternagem e o profissional.

O processamento das evocações referentes aos *acadêmicos do terceiro ano* do curso de Pedagogia, no EVOC, apresenta os atributos que concorrem o núcleo central e o sistema periférico da representação social de *professor de bebês*. Neste *corpus* houve um aproveitamento de 75,7%, compreendendo 67 palavras diferentes, de um total de 226 evocações. Obteve-se como ordem média de importância aproximadamente 3, e como frequência média aproximadamente 7.

Ilustração 17: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *professora de bebês*, segundo os alunos do terceiro ano do curso de Pedagogia.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 7$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Educação	14	1,786	Amor	13	3,462
	Ensino	9	2,333	Atenção	7	3,143
	Formação	8	2,875	Carinho	15	3,600
	Responsabilidade	7	2,286	Cuidado	24	3,458
				Dedicação	13	3,077
$f < 7$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Ajuda	3	2,667	Aprendizado	4	3,250
	Alimentar	3	2,333	Brincar	3	3,000
	Babá	4	1,500	Empenho	3	3,000
	Comprometimento	6	1,833	Estímulo	3	4,000
	Educadora	6	2,333	Profissional	4	4,000
	Intencionalidade	3	2,333	Proteção	3	4,000
	Pedagoga	3	1,667			

Os atributos: *educação, ensino, formação e responsabilidade* concorrem para a centralidade da representação. Na primeira periferia alojam-se os termos: *amor, atenção, carinho, cuidado, dedicação e paciência*. Os elementos que compõem a zona de contraste são: *ajuda, alimentar, babá, comprometimento, educadora, intencionalidade e pedagoga*. A segunda periferia é composta pelos atributos *aprendizado, brincar, empenho, estímulo, profissional e proteção*.

Sobre a configuração do quadro de elementos estruturais é possível perceber que no processo de hierarquização há uma organização dos atributos tanto do núcleo central como na segunda periferia, que dialogam com o que já é consenso entre os acadêmicos sobre *professora de bebês*, levando em consideração o quadro geral.

Considerando a ordem de importância, este grupo atribui grande importância ao termo *babá* ($f = 6$, OMI 1,500) em relação ao segundo ($f = 7$, OMI 2,500) e primeiro ano ($f = 4$, OMI 2,750). A hipótese é que no processo de aprofundamento teórico nos textos da Pedagogia, a matriz curricular do curso não inclui discussões sobre a especificidade do trabalho pedagógico com os bebês, fortalecendo a imagem maternal e reforça a fragilidade das discussões acerca da Educação Infantil. Cerisara (2002, p.63-64), ao discutir essa questão, explicita que “[...] as professoras que passaram por uma formação específica para poder assumir uma vida profissional no universo público, têm suas expectativas tanto mais abaladas quanto mais constatam que desenvolvem um trabalho que se opõe ao que se convencionou chamar de profissional [...]”.

Nota-se que o grupo também representa a *professora de bebês* aos termos *educadora* e *pedagoga*, associando a uma relação profissional.

O processamento das evocações referentes aos *acadêmicos do quarto ano* do curso de Pedagogia, no EVOC, contabilizou um total de 218 palavras, sendo 74 delas diferentes, com aproveitamento de 71,6% do *corpus*. Obteve-se como ordem média de importância aproximadamente 3, e como frequência média aproximadamente 7.

Ilustração 18: Elementos estruturais relativos ao mote indutor *professora de bebês*, segundo os alunos do quarto ano do curso de Pedagogia 2010.

OMI	< 3			≥ 3		
$f \geq 7$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Amor	16	2,500	Carinho	14	3,500
	Cuidado	19	2,632	Dedicação	10	3,000
	Educação	11	2,727	Ensino	8	3,000
	Paciência	13	2,692	Formação	7	3,286
	Responsabilidade	10	2,100			
$f < 7$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	f	OMI	Atributos	f	OMI
	Aprendizado	3	2,667	Atenção	4	3,250
	Comprometimento	3	1,333	Brincar	3	3,667
	Conhecimento	3	2,000	Coragem	3	3,333
	Dom	5	2,400	Esforço	4	3,250
	Educadora	5	1,600	Estímulo	3	3,667
	Prazer	3	2,667	Limpeza	3	4,000
	Profissional	6	1,833			

O quadro acima evidencia os elementos *amor, cuidado, educação, paciência e responsabilidade*. Esses elementos concorrem para a hipótese de centralidade da representação. Na primeira periferia, os termos *carinho, dedicação, ensino e formação*; na zona de contraste, os termos *aprendizado, comprometimento, conhecimento, dom, educadora, prazer e profissional*; e, na segunda periferia, os atributos *atenção, brincar, coragem, esforço, estímulo e limpeza*.

Os termos utilizados pelos acadêmicos do quarto ano se assemelham aos atributos evocados pelos discentes do primeiro e do segundo ano sobre o que é ser *professora de bebês*. Para eles, o trabalho pauta-se na apropriação de atividades dedicadas ao atendimento das necessidades biológicas da criança. Tal ocorrência pode ser justificada, tendo em vista este grupo apresentar o maior número de alunas que são mães.

Os acadêmicos do quarto ano atribuem pouca importância ao termo *brincar*, mesmo considerando que tiveram um contato maior com as teorias sobre o assunto.

Em termos gerais, pode-se dizer que o segundo, o terceiro e o quarto ano, parecem partilhar a dificuldade em traçar o perfil do profissional que atua em berçários, oscilando o discurso entre o senso comum e o universo acadêmico. Em contrapartida, o primeiro ano comunga de uma representação que reflete a questão histórica ancorada na maternagem como referencial para atividades exercidas com crianças na Educação Infantil, principalmente, com as crianças até três anos.

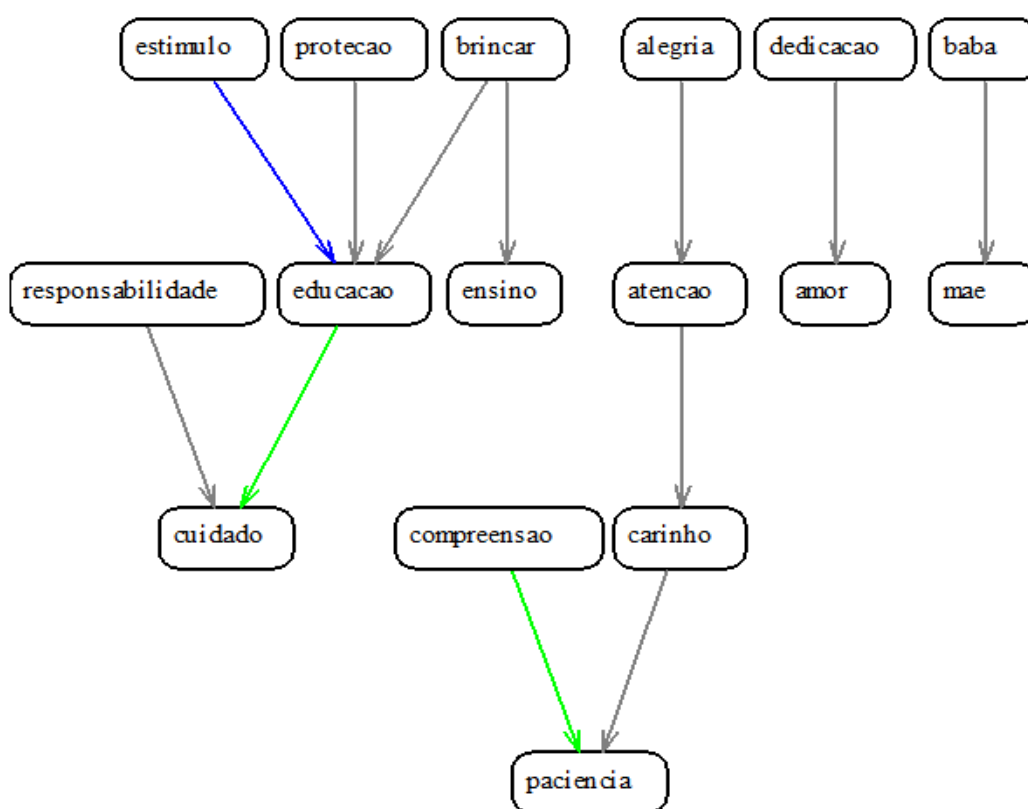
Por meio da análise das variáveis foi possível perceber que os grupos compartilham do mesmo significado geral acerca da representação de *professora de bebês*.

4.1.9 Análise dos elementos estruturais e suas relações implicativas

Com o objetivo de identificar as possíveis relações entre os vocábulos evocados para o termo *professora de bebês*, será apresentado a seguir o grafo implicativo obtido a partir do processamento dos dados no programa computacional CHIC. Considera-se como base de informação as evocações presentes nos quadrantes do EVOC (77,4% do total do *corpus*).

As evocações deste bloco estão distribuídas no núcleo central e segunda periferia.

Ilustração 19: Grafo implicativo resultante do processamento das evocações sobre *professora de bebês* no software CHIC. As cores das setas apresentam o índice de implicação entre evocações, assim: azul – 95%; verde – 90% e cinza – 85%. Os índices informam a possibilidade de quem disse uma determinada palavra, logo em seguida dizer o termo indicado pela direção da seta.



A análise do grafo implicativo revela a existência de quatro blocos discursivos, assim denominados: 1. Educação, estímulo e cuidado; 2. Dimensão atitudinal; 3. Dimensão socioafetiva; 4. Atores sociais.

Os dois primeiros blocos apresentam os elementos normativos e funcionais da representação, assim como no grafo implicativo com o termo indutor *babá*. Segundo Abric (1998), os elementos normativos se originam do sistema de valores dos indivíduos, são

ligados à dimensão social do grupo e à representação. Já os elementos funcionais estão ligados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais.

O *bloco 1*, denominado *Educação, estímulo e cuidado*, caracteriza-se por um conjunto de conexões em que o vocábulo *educação* se apresenta como organizador do bloco discursivo, com índices de implicação variando entre 95%, 90% e 85%. O bloco apresenta a seguinte associação: 1. *Estímulo ► educação ► cuidado*; 2. *Proteção ► educação ► cuidado* e 3. *Brincar ► educação ► cuidado*; seguido de mais dois arranjos: 4. *brincar ► ensino*; 5. *responsabilidade ► cuidado*.

As palavras deste bloco estão localizadas no núcleo central, na primeira periferia, na zona de contraste e segunda periferia.

No que se refere ao *bloco 1*, as evocações sinalizam associações caracterizadas por termos pertencentes aos conteúdos da academia aos quais os acadêmicos tiveram contato, com destaque ao atributo *estímulo* vinculado ao atributo *educação* e aos caminhos *brincar* e *ensino*, estes atributos podem estar anunciando um exercício de delimitação de elementos reconhecidos no campo da profissionalização da *professora de bebês*.

Já o *bloco 2*, nomeado *Dimensão atitudinal*, apresenta um índice implicativo que varia entre o 85% e 90%. Tem-se a seguinte associação: 1. *alegria ► atenção ► carinho ► paciência*; 2. *compreensão ► paciência*.

As evocações deste quadro estão presentes no núcleo central, primeira periferia, zona de contraste e segunda periferia.

Esse arranjo anuncia elementos que estabelecem normas de comportamento e atitudes perante o outro, definindo o perfil do profissional com base em características pessoais, mais especificamente na sua competência relacional.

Os dois últimos blocos apresentam elementos ancorados na memória social que concorrem para a representação de *professora de bebês*. Observa-se um índice de implicação de 85%.

No que se refere ao *bloco 3*, *Dimensão socioafetiva*, tem-se a seguinte associação: *dedicação ► amor*, presentes no núcleo central e na primeira periferia do quadro geral.

Este arranjo sinaliza um discurso característico do pensamento ingênuo, reafirmando a ideia de que a afetividade e continência são características suficientes para se trabalhar com bebês. Nessa perspectiva, pode-se dizer que mãe é a objetivação para professora de bebês.

O *bloco 4*, denominado *Atores sociais*, caracteriza-se pelos termos *babá ► mãe* e apresenta um índice de implicação de 85%. Tais vocábulos se localizam na zona de contraste.

Este bloco evidencia que a representação sobre *professora de bebês* está fortemente ancorada nas representações que circulam na memória social, na qual a atuação da profissional está ligada à rotina mais organizada e adaptada às necessidades de cuidados da criança. Assim, as atividades reproduzem o ambiente familiar, sendo o pressuposto da identidade profissional definido pela objetivação mãe/babá. Pode-se pensar que os acadêmicos do primeiro ano revelam significados acerca do trabalho docente segundo compartilhamento anterior à sua inserção na academia.

Os dados revelam que há uma tensão entre o discurso acadêmico representado pelos vocábulos *educação, ensino, formação, aprendizado, conhecimento, educador e profissional*, no âmbito da representação estudada, e os significados associados ao pensamento ingênuo mais rotinizados na memória social. O quarto ano parece assumir o discurso da formação de professores, apresentando vocábulos de grande amplitude no campo da educação e com pouca especificidade para o campo da Educação Infantil. Parece indicar que o discurso tem como preocupação assegurar a dimensão profissional, provavelmente tentando diferenciar-se do conteúdo associado à maternagem.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se observa o esforço por parte dos acadêmicos em buscar na formação um meio de serem vistos como professores, eles parecem querer se distanciar do trabalho com os pequenos na tentativa de não se perceberem como mães e babás.

Provavelmente, para esse grupo, ser *professora de bebês* comprometa sua identidade profissional. Pode-se dizer que a tendência de rejeição dos futuros educadores em assumir a docência com crianças até três anos como uma profissão opere como mecanismo de defesa do grupo devido à falta de informação sobre o objeto.

Bauer (1994) afirma que uma das funções das representações sociais é a resistência. O autor salienta que as representações sociais têm como um de seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameace destruir as identidades dos grupos.

4.1.10 Entrelaçamentos dos dados: Análise dos Elementos Estruturais das Representações Sociais acerca de ser mãe, babá e professora de bebês.

A descrição e análise dos dados possibilitaram perceber como *ser mãe, babá e professor de bebês*, são representados pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia – 2010 da UFMT. Desse modo, com o objetivo de facilitar a leitura do movimento das palavras, as mesmas foram reunidas por cores que evidenciam sua movimentação ou não dentro do quadro abaixo:

Quadro 10: Apresenta a movimentação das evocações tanto em OME quanto em OMI para os motes *mãe*, *babá* e a expressão indutora *professora de bebês*. O quadro apresenta análise de 3 motes (mãe, babá, professora de bebês) com pontos de corte diferentes, as cores indicam a movimentação ou não dentro do quadro. Assim, as cores: ■ representa os vocábulos que permaneceram no núcleo central, ■ os vocábulos que permaneceram no sistema periférico, ■ os vocábulos que ganharam importância e ■ os vocábulos que perderam importância.

	MÃE		BABÁ		PROFESSORA DE BEBÊ	
	OME	OMI	OME	OMI	OME	OMI
Núcleo central (NC)	Amamentação Amor Carinho Cuidado	Amor Dedicação Responsabilidade	Atenção Cuidado Maltrato Profissional Responsabilidade	Amor Atenção Cuidado Dedicação Responsabilidade	Cuidado Educação Ensino Formação Paciência Responsabilidade	Amor Atenção Educação Ensino Formação Paciência Responsabilidade
Primeira periferia (1P)	Alimentar Dedicação Paciência Proteção Responsabilidade	Alimentar Amamentação Carinho Cuidado Paciência Proteção	Amor Carinho Dedicação Paciência	Carinho Maltrato Paciência Profissional	Amor Atenção Carinho Dedicação Profissional	Carinho Cuidado Dedicação Profissional
Zona de contraste (ZC)	Colo Família Importante Ternura Trabalho	Confiança Família Segurança Ternura Trabalho	Ajuda Alimentar Companhia Criança Importante Insegurança Medo Proteção Respeito Segunda-mãe Trabalho	Ajuda Alimentar Companhia Confiança Conhecimento Formação Importante Insegurança Medo Segunda-mãe	Babá Capacitação Conhecimento Creche Disciplina Educadora Mãe Mediadora Orientação Pedagoga Respeito Sabedoria Tia	Aprendizado Babá Capacitação Comprometimento Criatividade Disciplina Dom Educadora Mãe Mediadora Orientação Pedagoga Tia
Segunda periferia (2P)	Amiga Atenção Compreensão Confiança Educação Felicidade Fralda Preocupação Respeito Sabedoria Segurança Vida	Amiga Atenção Colo Compreensão Educação Felicidade Fralda Importante Preocupação Respeito Sabedoria Vida	Brincar Compreensão Confiança Conhecimento Educação Ensino Formação Limpeza Mãe Prestativa Trabalho	Brincar Compreensão Criança Educação Ensino Limpeza Mãe Prestativa Proteção Respeito Salário Trabalho	Alegria Aprendizado Brincar Compreensão Comprometimento Criatividade Dom Estímulo Proteção	Alegria Brincar Compreensão Creche Estímulo Proteção Respeito Sabedoria

A organização dos atributos pela OME e pela OMI para o mote *mãe* destacou que o efeito de hierarquização favoreceu a organização dos atributos a partir de um exercício que conservou o que é consenso. O *amor* é identificado como princípio organizador da representação. Outros atributos como *dedicação*, *responsabilidade*, *paciência*, *carinho* e *ternura*, se apresentam como características da boa mãe.

Os atributos localizados no quadro de elementos estruturais, considerando OME e OMI para *babá*, evidenciaram uma representação ancorada na imagem da segunda-mãe cujo perfil é pautado nas características afetivas da profissional e funções atribuídas a ela como alimentar, cuidar, dar colo.

As evocações organizadas tanto por OME quanto por OMI, para a expressão indutora *professora de bebês*, indicam que os atributos *ensino*, *cuidado*, *educação* concorrem para a centralidade da representação. As evocações *formação*, *mediadora*, *pedagoga*, *profissional* e *educadora*, destacadas na zona de contraste, anunciam que o contato com as discussões teóricas proporcionadas pela academia pode estar contribuindo para uma ressignificação da representação sobre profissionais que atuam em berçários, embora os dados revelem que há um silêncio acerca dos conteúdos associados ao caráter educacional da ação docente no berçário, na perspectiva da Pedagogia da Infância. Além de indicar papéis sociais concorrentes, ora anunciando conteúdos profissionais ancorados na imagem do profissional com formação, ora indicando papéis sociais sustentados em práticas de maternagem.

Sobre análise dos elementos estruturais, segundo a variável *ano*, relativos ao mote mãe, o quadro abaixo apresenta simultaneamente as evocações dos quatro anos:

Quadro 11: Quadro síntese das evocações referentes ao mote indutor *mãe*, considerando a variável *ano*.

MÃE				
Ano	Núcleo central (NC)	Primeira periferia (1P)	Zona de contraste (ZC)	Segunda periferia (2P)
1º	Amor Carinho	Cuidado Dedicação Responsabilidade	Confiança Proteção Trabalho	Alimentar Amamentação Amiga Compreensão Educação Paciência Preocupação Vida
2º	Amor Atenção Cuidado	Carinho Dedicação Paciência	Amamentação Educação Família Responsabilidade Trabalho	Alegria Alimentar Compreensão Felicidade Preocupação Proteção Tempo
3º	Amor Carinho Dedicação	Alimentar Amamentação Cuidado	Educação Responsabilidade Ternura Trabalho	Atenção Fralda Paciência Proteção Respeito
4º	Amamentação Amor Dedicação Responsabilidade	Alimentar Carinho Cuidado Proteção	Ajuda Família Paciência Segurança Ternura Vida	Atenção Coragem Guerreira Preocupação Stress Trabalho

Observando o quadro acima pode-se dizer que existe um discurso coeso entre os acadêmicos. Ou seja, ser *mãe* resume-se a um sentimento de afeto incondicional. No entanto, alguns atributos são destacados em cada ano, como:

Confiança e *amiga* pelos acadêmicos do primeiro ano; possivelmente eles estejam se referindo à relação de confiança e amizade que mantenham com suas mães, uma vez que o maior número de alunos desse grupo tem idades entre 17-21 anos e não possuem filhos.

Alegria, felicidade e tempo sugerem referência à própria maternidade, ser mãe gera sentimentos de alegria e felicidade, porém a dedicação exige tempo, uma vez que 47,17% dos acadêmicos deste grupo informaram ter filhos e pode ser observado pelo deslocamento do termo *amamentação* inicialmente na segunda periferia (2º ano) em seguida na primeira periferia (3º ano) e finalmente no núcleo central (4º ano).

No terceiro ano além do termo *amamentação* tem-se o acréscimo do atributo *fralda*, sugerindo que algumas alunas desse grupo estejam se reportando à sua prática enquanto mães.

Os termos *guerreira, coragem e stress*, sustentados pelo atributo *amamentação* (núcleo central), evocados pelos acadêmicos do quarto ano, parecem anunciar o discurso das próprias mães acadêmicas que conciliam a maternidade com trabalho e estudo.

De modo geral, o discurso dos acadêmicos, sugere o *amor da mãe* compreendido como algo natural. Entretanto, embora se saiba que o sentimento materno não é um sentimento inato, que este pode existir ou não, o discurso dos acadêmicos vai ao encontro das discussões de Badinter (1985), que afirma: “[...] embora muitos cientistas saibam perfeitamente que o conceito de instinto está caduco, alguma coisa em nós, mais forte do que a razão continua a pensar maternidade em termos de instinto” (p.11).

O quadro abaixo apresenta os elementos estruturais, segundo a variável *ano*, levando em conta o mote *babá*:

Quadro 12: Quadro síntese das evocações referentes ao mote indutor *babá*, considerando a variável ano.

BABÁ				
Ano	Núcleo central (NC)	Primeira periferia (1P)	Zona de contraste (ZC)	Segunda periferia (2P)
1º	Amor Atenção Confiança Cuidado Paciência Responsabilidade	Carinho	Insegurança Medo Necessidade	Dedicação Maltrato Preocupação Profissional Proteção Salário Trabalho
2º	Atenção Carinho Cuidado Dedicação Paciência Responsabilidade	Amor	Conhecimento Criança Formação Importante Maltrato	Ajuda Educação Profissional Salário Trabalho
3º	Atenção Cuidado Responsabilidade	Amor Carinho Paciência	Alimentar Dedicação Educação	Ajuda Brincar
4º	Amor Carinho Cuidado Responsabilidade	Atenção Maltrato	Confiança Dedicação Formação Proteção	Dispensar Educação Paciência Profissional Segunda-mãe Sofrimento Trabalho

Observando o quadro acima, pode-se dizer que há uma uniformidade de opiniões em relação ao termo *babá*.

Quanto ao primeiro ano, o perfil da babá é atribuído com base na dimensão afetiva.

Já o segundo ano partilha da mesma representação, considerando o quadrante geral. Na zona de contraste o atributo *formação* se apresenta como um requisito para o trabalho com bebês.

O terceiro ano assemelha-se aos demais anos, apesar de destacar o atributo *educação*.

De modo semelhante aos demais grupos de alunos, o discurso do quarto ano confere os mesmos significados à imagem da profissional. Este subgrupo evidenciou o atributo *maltrato*, possivelmente influenciado pela reportagem da mídia que divulgou o caso de maus tratos e estejam pensando em seus próprios filhos.

No que diz respeito *aos elementos estruturais*, segundo a variável *ano*, o quadro abaixo apresenta os dados referentes à expressão indutora *professora de bebês*:

Quadro 13: Quadro síntese das evocações referentes à expressão indutora *professora*, considerando a variável ano.

PROFESSORA DE BEBÊ				
Ano	Núcleo central (NC)	Primeira periferia (1P)	Zona de contraste (ZC)	Segunda periferia (2P)
1º	Amor Atenção Carinho Paciência Responsabilidade Tia	Cuidado	Babá Educação Formação Mãe	Brincar Creche Dedicação Ensino Pedagoga Profissional
2º	Dedicação Formação Responsabilidade	Amor Atenção Carinho Cuidado Paciência	Capacitação Conhecimento Criatividade Disciplina Dom Educação Educadora Ensino Mãe Mediadora Pedagoga Professora	Babá Creche Dinamismo Profissional Sabedoria
3º	Educação Ensino Formação Responsabilidade	Amor Atenção Carinho Cuidado Dedicação Paciência	Ajuda Alimentar Babá Comprometimento Educadora Intencionalidade Pedagoga	Aprendizado Brincar Empenho Estímulo Profissional Proteção
4º	Amor Cuidado Educação Paciência Responsabilidade	Carinho Dedicação Ensino Formação	Aprendizado Comprometimento Conhecimento Dom Educadora Prazer Profissional	Atenção Brincar Coragem Esforço Estímulo Limpeza

Os acadêmicos do primeiro ano revelam uma representação ancorada no modelo materno-afetivo. Já os acadêmicos do segundo ano apresentam uma representação difusa sobre ser *professora de bebês*. No discurso dos acadêmicos do terceiro ano percebe-se uma tensão entre a atividade profissional e a doméstica. Os acadêmicos do quarto ano assumem um discurso semelhante aos acadêmicos do primeiro ano.

Sobre essa indefinição de papéis, Cerisara (2002) chama a atenção para as divisões de funções nas instituições. A autora é categórica quando afirma que esta indefinição se dá pelo fato de coexistir no mesmo ambiente dois tipos de profissionais: a professora, com um nível de formação e salário maior, com a incumbência de educar; as demais, com uma denominação difusa (monitoras, atendentes-auxiliar), com remuneração salarial inferior, maior carga horária, desempenhando atividades relacionadas aos cuidados básicos (higiene, alimentação).

A indefinição sobre quem é a profissional que atua em berçários pode ser observada diante das diferentes formas que os acadêmicos utilizam para nomeá-la:

1º ano – Tia (Núcleo Central), mãe (Zona de Contraste); pedagoga (Segunda Periferia); ► maternagem ► profissional da Educação Infantil;

2º ano – Educadora, mediadora, pedagoga, mãe (Zona de Contraste); babá (Segunda Periferia); ► profissional da Educação Infantil ► maternagem;

3º ano – babá, educadora, pedagoga (Segunda Periferia); ► maternagem ► profissional da Educação Infantil;

4º ano – educadora (Zona de Contraste); ► profissional da Educação Infantil;

Pode-se pensar que os acadêmicos do 1º, 2º e 3º anos compartilhem a representação sobre a *professora de bebês* que circula na memória social.

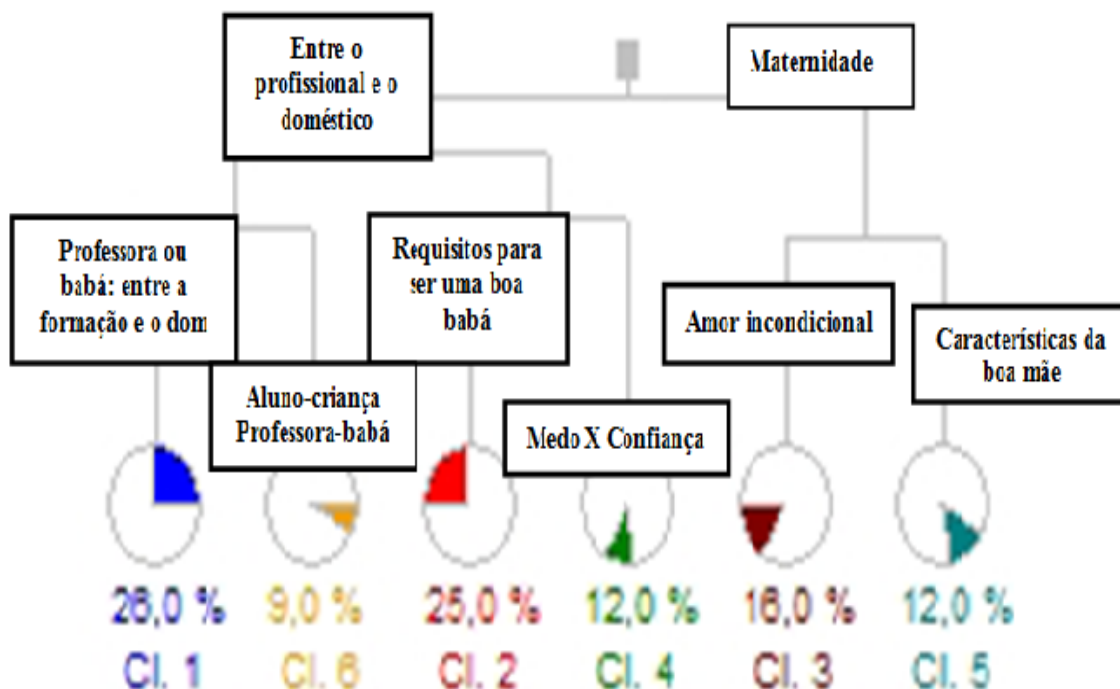
Considerando os dados apresentados nos três motes questiona-se em que medida os conteúdos atribuídos à professora de bebês dialogam com os conteúdos associados à mãe e babá?

Os conteúdos relacionados ao conhecimento técnico-pedagógico apresentados se aproximam mais do molde do ensino fundamental devido ao silenciamento de termos relacionados à Educação Infantil, tais como ludicidade, desenvolvimento motor, movimento etc.. Deste modo, a objetivação da imagem da *professora de bebês* se dá por meio das práticas da professora de ensino fundamental. Esta tendência pode estar em diálogo com as análises de Assis (2008), segundo as quais as professoras não consideram as práticas relativas aos cuidados físicos e concentram seu trabalho acreditando que a educação está desvinculada dos princípios da maternagem, pois “[...] só educando na perspectiva escolarizante do termo, as professoras se reconhecem como profissionais do magistério e acreditam ficar isentas de serem vistas como mães ou babás” (*op cit*, p.94).

4.1.11 Análise lexical das explicações das palavras evocadas para os motes mãe, babá e a expressão indutora professora de bebês

A classificação hierárquica descendente do ALCESTE considerou 82% dos segmentos de texto processados, correspondendo a um total de 483 Unidades de Contexto Elementares (UCEs) e ordenou o discurso em seis classes, assim distribuídas: Classe 1 – 124 UCEs (26,0% do *corpus* analisado); Classe 2 – 123 UCEs (25,0%); Classe 3 – 78 UCEs (16,0); Classe 4 – 59 UCEs (12,0%); Classe 5 – 57 UCEs (12,0%); e Classe 6 – 42 UCEs (9,0%).

Os discursos se dividiram em dois grandes eixos denominados: *Entre o profissional e o doméstico*, que engloba as Classes 1, 6, 2 e 4 e *Maternidade* que abrange as Classes 3 e 5, conforme explicita a ilustração abaixo.

Ilustração 20: Dendrograma do *Corpus* total.

No interior dos dois grandes eixos pode-se destacar três arranjos, no interior dos quais observa-se diferentes posicionamentos do sujeito em relação aos discursos. No primeiro arranjo, Classe 1 e 6, o sujeito do discurso se coloca como um profissional frente ao paradoxo que o remete à tensão existente entre ser *professora* e *babá*. O segundo arranjo, composto pelas classes 2 e 4, anuncia um sujeito que ao se reconhecer como mãe tece suas análises sobre a *babá* de confiança e a *babá* que maltrata, e no último arranjo, organizado pelas classes 3 e 5, o sujeito do discurso identifica-se com a imagem de mãe idealizada. Chama a atenção o menor número de palavras e altos índices de χ^2 presentes na classe 3 e 5 quando comparadas com as demais, tal aspecto sugere possível existência de conteúdo hegemônico.

Ao explorar o primeiro eixo denominado *Entre o profissional e o doméstico* nota-se que é neste grande conjunto que se encontram as significações acerca de ser *professora de bebês*.

A Classe 1 – *Professora ou babá: entre a formação e o dom* revela dois discursos: o primeiro ancora-se na necessidade da formação para o trabalho em berçários, o segundo recorre ao dom e à vocação como essenciais para o exercício da profissão; a Classe 6 – *Aluno-criança/professora-babá* retrata a imagem que os acadêmicos têm dos sujeitos que frequentam a instituição infantil; possivelmente percebem a criança com suas especificidades, no entanto devido à falta de um referencial sobre o trabalho em berçários, buscam a imagem

do *aluno* como aprendiz, característico do modelo da escola do ensino fundamental A Classe 2 – *Requisitos para ser uma boa babá* revela que as características afetivas são preponderantes para o trabalho em berçários; na Classe 4 – *Medo x confiança* o discurso apresenta dois sentimentos ambivalentes sobre a babá que é objetivada na profissional que atua em contextos domésticos.

O segundo eixo denominado *Maternidade* refere-se à imagem da mãe, a Classe 3 – *Amor incondicional* revela um discurso semelhante à representação do perfil materno vinculado na cultura europeia a partir do século XVIII, que mostra o amor, a dedicação e cuidados incondicionais que mãe deve ter com seu filho; já a Classe 5 – *Características da boa mãe* apresenta as particularidades que a boa mãe deve apresentar, esta deve doar-se e abdicar de sua própria vida em favor do bem-estar de seu filho.

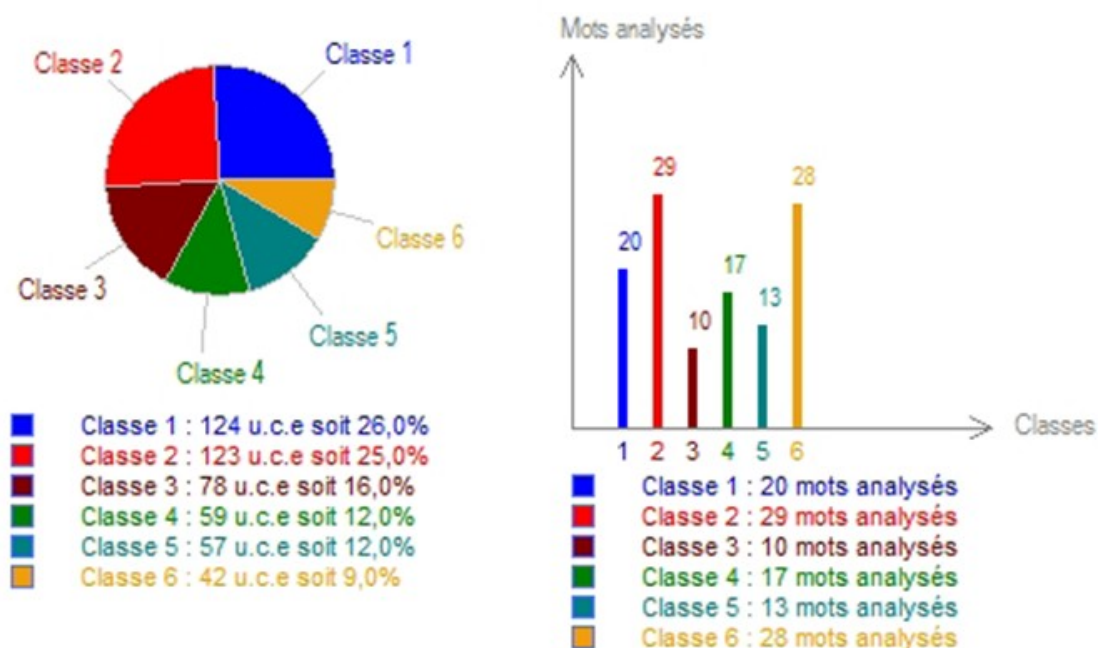
Para realizar o ponto de corte das palavras características das classes, realizou-se o teste *scree* que é eficiente para extrair um número relevante de fatores, sem apresentar prejuízos na análise conforme explicita Hair (2005). Assim, a partir de uma queda na variação do χ^2 das classes definiu-se o ponto de corte das palavras.

Na próxima seção serão apresentadas as descrições e análises de cada Classe, de suas palavras características, bem como a discussão de suas relações.

4.1.12 Classe 1 Professora ou babá: entre a formação e o dom

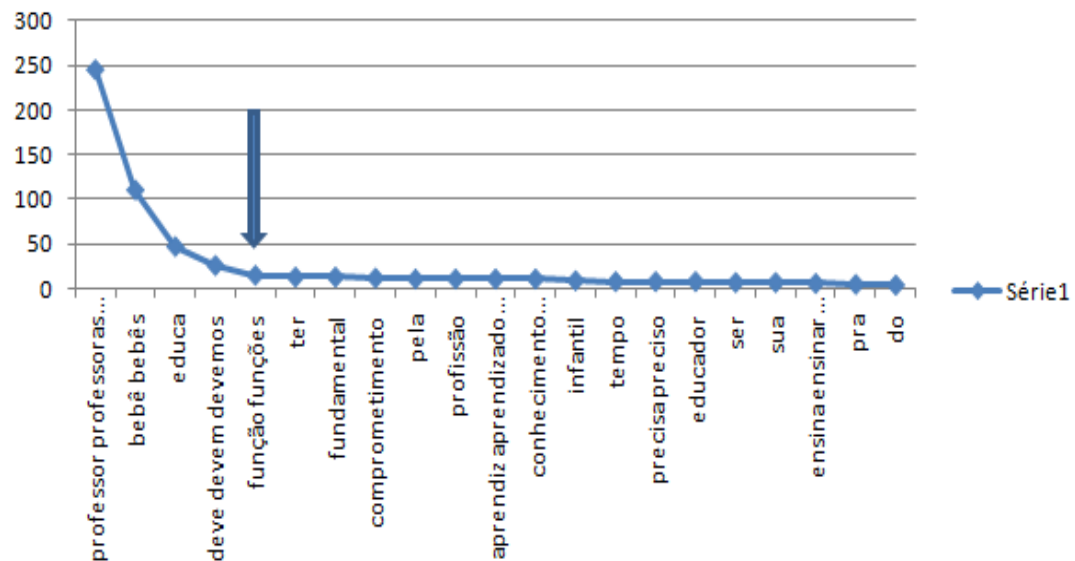
Da Classe 1 o total de 124 UCEs foram consideradas para a análise, segundo a ilustração abaixo, essa classe apresenta um aproveitamento do *corpus* de 26,0% das 20 palavras reunidas para a análise.

Ilustração 21 Perfil de distribuição de UCE na Classe 1.

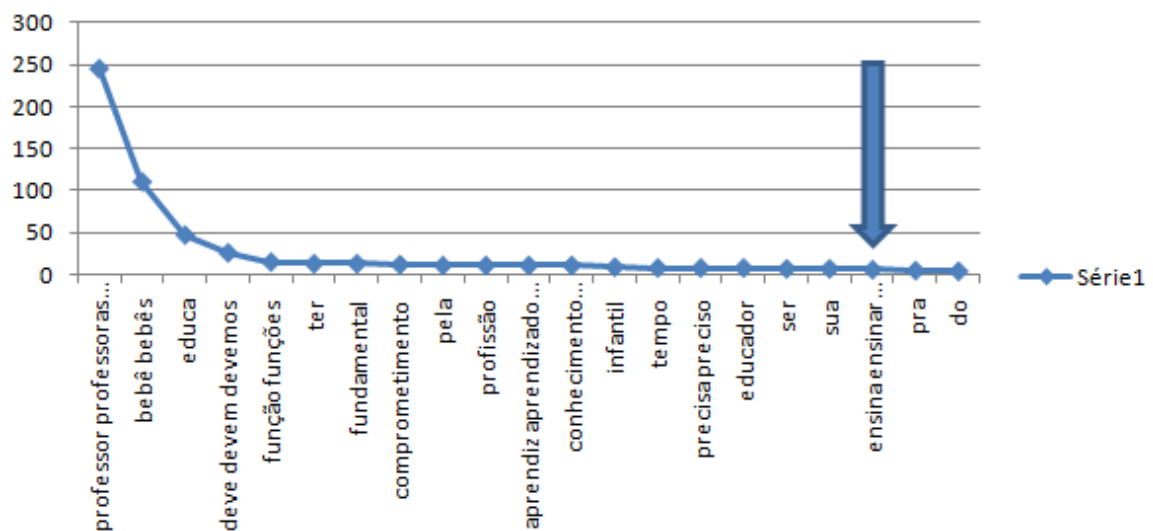


Esta Classe foi denominada *Professora ou babá: entre a formação e o dom* por manter dois discursos em relação ao profissional que atua em berçários – o primeiro ressalta a importância da formação como requisito para o exercício da profissão e o segundo recorre às características afetivas.

Acompanhando o gráfico abaixo, percebe-se que o teste *scree* apresentou estabilidade nas palavras (*função, funções*), nas quais foi demarcado o ponto de corte:

Gráfico 1 Teste *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 1

Levando em consideração o conteúdo qualitativo da análise, o ponto de corte estendeu-se até os termos *ensina*, *ensinar*.

Gráfico 2 Teste *scree* e análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 1.

A tabela abaixo apresenta as principais palavras desta Classe por ordem decrescente de χ^2 e PR (%):

Tabela 11 Palavras representativas da Classe 1, em ordem decrescente de χ^2 .

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Professor professoras professores	244	77
Bebê bebês	110	52
Educa	47	72
Deve devem devemos	26	49
Função funções	15	100
Ter	13	41
Fundamental	13	78
Comprometimento	12	100
Pela	11	83
Profissão	11	83
Aprendiz aprendizado aprendizagem	11	70
Conhecimento conhecimentos	11	67
Infantil	9	100
Tempo	8	80
Precisa preciso	8	41
Educador	8	80
Ser	7	37
Sua	7	53
Ensina ensinar ensinaram ensino	6	50

As palavras que registram os maiores χ^2 da Classe são: *professor, professoras e professores, bebê, bebês e educa*. Os vocábulos exclusivos desta Classe são *função, funções, comprometimento e infantil*.

A análise das unidades de contextos elementares indicou que esta Classe destaca dois discursos referentes ao profissional que trabalha com bebês.

O primeiro discurso busca a formação como essencial para se trabalhar com crianças pequenas, no entanto percebe-se que a referência a esse profissional dá ênfase a conteúdos de aprendizagem e espaço pautados no modelo de escola e do professor do ensino fundamental como sugere o termo *ensinar*, interpretado como dar aula.

A presença no discurso de palavras que fazem referência ao espaço escolar, como a *sala de aula*, que além de não priorizar o movimento essencial para o desenvolvimento dos bebês, centraliza interesses educacionais associados a ensinar e ao aprender, sugerem um padrão tanto de espaço como de práticas pautadas no modelo do ensino da escola fundamental, bem diferente dos espaços e aprendizagens para crianças de até três anos.

A professora de bebê precisa estudar com afinco para dominar e proceder na Educação Infantil (Sujeito 91, 1º ano).

O professor de bebê deve estar capacitado para educar o bebê (Sujeito 137, 3º ano).

O professor de bebê tem que estar qualificado para lecionar para a Educação Infantil (Sujeito 142, 3º ano).

O conhecimento é fundamental para o professor (Sujeito 64, 2º ano).

O professor de bebe deve ter conhecimentos claros e específicos para ensinar (Sujeito 116, 2º ano).

Em sala de aula além de conhecimento o professor deve ter um pouco de experiência. (Sujeito 152, 3º ano)

O segundo discurso sugere que para se trabalhar com bebês *dom* e *vocação* são os requisitos suficientes, é semelhante ao discurso historicamente construído, durante muito tempo tinha-se a ideia que para o trabalho com crianças em creches, bastava ser mãe e gostar de crianças.

É preciso dom para ser professora de bebê (Sujeito 187, 4º ano).

A professora de bebê é a segunda mãe. (Sujeito 104, 4º ano)

É preciso vocação para ser professora de bebês (Sujeito 85, 2º ano)

Para trabalhar com bebês têm que ter vocação eles são muito pequenos. (Sujeito 122, 1º ano)

Assim como nas análises anteriores referentes às evocações o discurso dos acadêmicos sugere uma reflexão no que diz respeito ao papel das professoras de bebês e do caráter educacional dos berçários. Quem deve atuar com bebês nas instituições de Educação Infantil?

O segundo discurso, presente na classe, parece estar ancorado nos significados construídos historicamente sobre o trabalho com crianças menores.

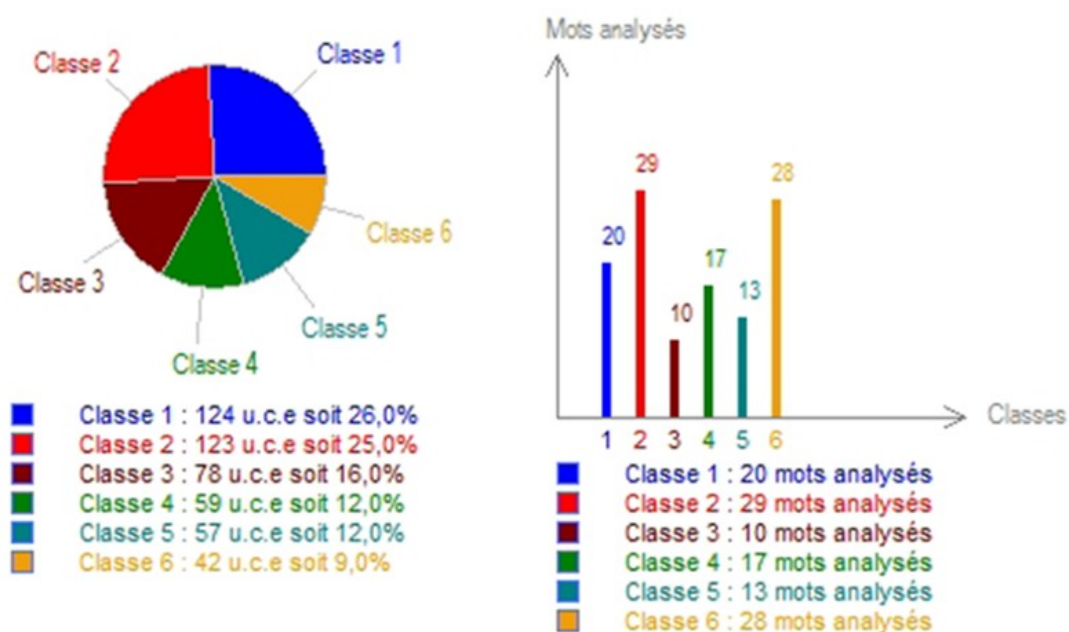
Outra questão que parece estar implícita no discurso refere-se a: como deve ser nomeado o espaço do berçário? Sala de aula? Lugar de guarda ou sala de atividades? Para responder a essas indagações são úteis as reflexões de Post e Hohmann (2007) que reportando-se Jim Greenman (1988) afirmam que o ambiente destinado aos bebês deve insinuar “*o mundo nas mãos das crianças*”, com oportunidades que possibilitem experiências sensoriais e motoras, bem como uma variedade de lugares com inúmeros estímulos visuais e auditivos. Além disso, a educadora precisa conhecer cada uma das crianças pelas quais é responsável, reconhecer suas múltiplas linguagens, valorizar suas expressões, seus gestos, choro, silêncios, olhares, prática pedagógica que se aproxima do trabalho não codificado discutido por Tardif e Lessard (2005) anteriormente.

Os discursos revelam a pouca familiaridade com as discussões da Educação Infantil, principalmente no que diz respeito ao ambiente de aprendizagem destinado aos bebês, uma

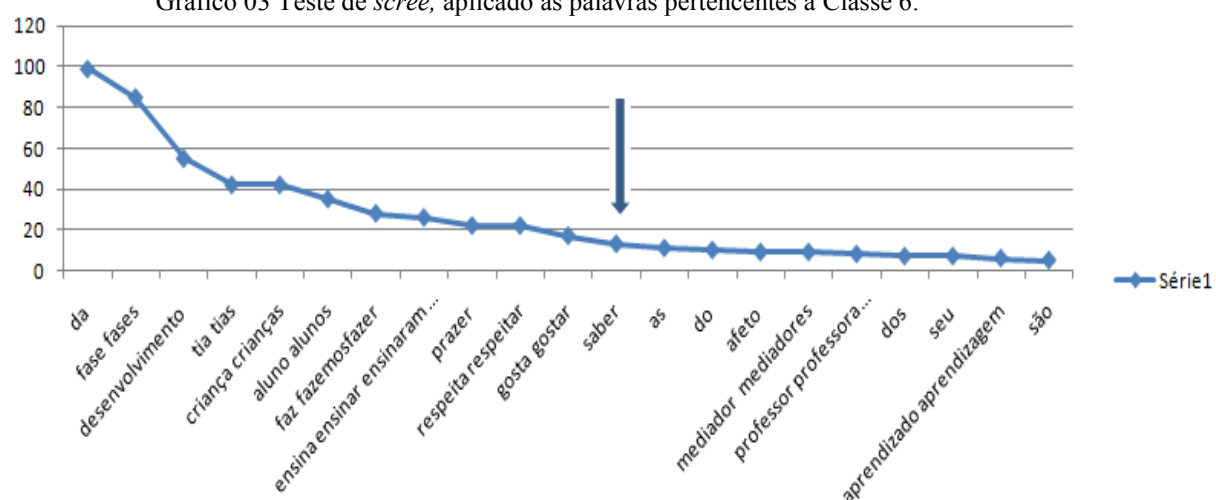
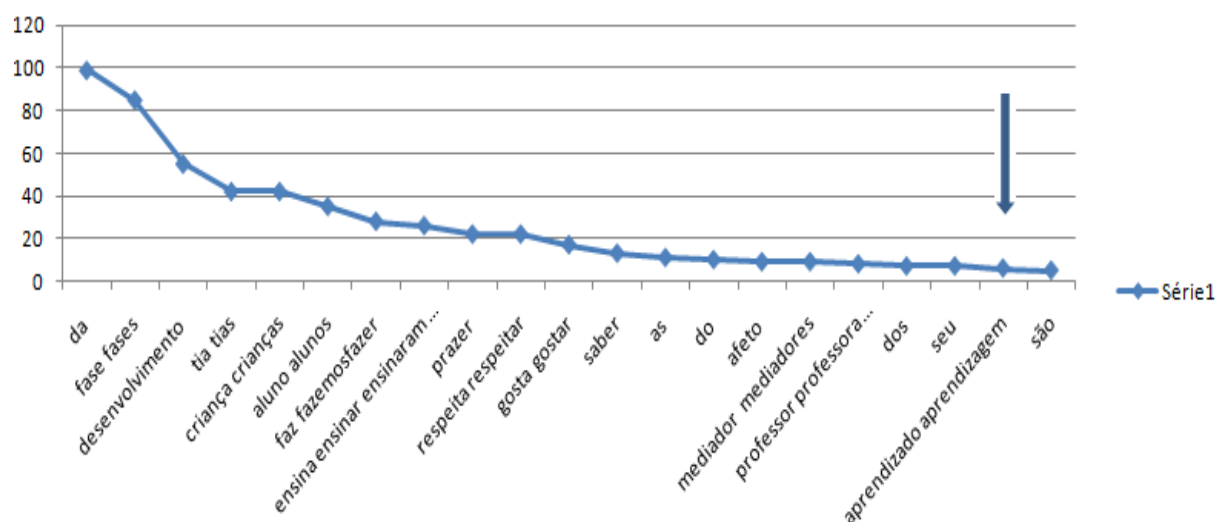
vez que se observa a objetivação do espaço do berçário na imagem da sala de aula. Levanta-se como hipótese a seguinte questão: estaria o termo professora de bebês, mais especificamente a palavra professora, funcionando como um regulador de discursos associados à escolarização?

4.1.13 Classe 6 Aluno-Criança/professora-babá

Ilustração 22 Perfil de distribuição de UCE na Classe 6.



Esta classe foi denominada *Aluno-Criança/professora-babá* por apresentar características que admitem no contexto da Educação Infantil um discurso difuso, tanto no que se refere aos sujeitos institucionalizados, como a especificidade do trabalho a ser realizado com crianças de até três anos bem como na responsabilização pela execução do trabalho.

Gráfico 03 Teste de *scree*, aplicado às palavras pertencentes à Classe 6.Gráfico 04 Teste de *scree* e análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 6.

A tabela a seguir apresenta as palavras da Classe 5, em ordem decrescente:

Tabela 12: Palavras representativas da Classe 5, em ordem decrescente de χ^2 e percentagem.

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Da	99	54
Fase fases	85	100
Desenvolvimento	55	78
Tia tias	42	100
Criança crianças	42	28
Aluno alunos	35	71
Faz fazemos fazer	28	42
Ensina ensinar ensinaram ensino	26	40
Prazer	22	75
Respeita respeitar	22	75
Gosta gostar	17	50
Saber	13	50
As	11	25
Do	10	20
Afeto	9	50
Mediador mediadores	9	50
Professor professora professoras	8	15
Professores		
Dos	7	29
Seu	7	20
Aprendizado aprendizagem	6	30

Por meio da contextualização das frases é possível perceber que os acadêmicos recorrem a três imagens como ponto de ancoragem para definir quem é a professora de bebês: a mãe (com seu amor e afeto), a babá (que gosta do que faz, cuida) e professora (capacitada, precisa conhecer as fases do desenvolvimento para poder ensinar).

O amor de mãe respeita as fases de desenvolvimento do filho com aprendizagens da criança. (Sujeito 136, 3º ano)

A criança precisa do afeto da mãe para sentir amado. (Sujeito 95, 2º ano)

A babá dá apoio na educação, no ensino e cuidados com as crianças. (Sujeito 132, 3º ano)

E muito importante a babá gostar do que faz tanto para seu sucesso e prazer como da criança. (Sujeito 157, 3º ano)

Qualquer educador tem que respeitar as fases da criança, sendo um mediador entre conhecimento e o aluno. (Sujeito 70, 2º ano)

As tias da Luana ensinaram para a turma as palavrinhas mágicas. (Sujeito 29, 1º ano)

O professor e um dos fundamentais mediadores do desenvolvimento da criança. (Sujeito 169, 4º ano).

O professor do bebê deve ter consciência da fase do desenvolvimento de seu aluno. (Sujeito 71, 2º ano)

As tias são o principal contato pedagógico da criança com a educação. (Sujeito 41, 1º ano)

A professora de bebê tem que saber ensiná-lo, pois esta fase é suma importância para seu desenvolvimento. (Sujeito 102, 2º ano)

Para educar uma criança deve-se partir desde bebê. Assim o professor de bebê tem o papel de educar com intencionalidade para estimular o seu aprendizado. (Sujeito 201, 3º ano).

De modo geral, percebe-se pelo discurso dos acadêmicos certa dificuldade em traçar o perfil deste profissional, tal como já anunciada por Cerisara (2002), Haddad (2002) e Lorensini (2000). Possivelmente essa dificuldade em traçar o perfil das profissionais de creche ocorra devido às indefinições que ainda persistem acerca do papel desempenhado por essas profissionais.

O discurso também parece evidenciar uma indefinição de quem são os sujeitos – o adulto responsável e a criança usuária – e qual o contexto. Alunos ou crianças, creche ou escola? O fato de a creche ao longo de sua história constituir-se a partir de um modelo de guarda possivelmente contribui para essa indefinição, uma vez que pensar a presença de professores neste espaço, cujo sentido ainda não foi ressignificado como espaço de educação, configura-se como um paradoxo.

Rocha (1996, p. 46) contribui afirmando:

Diferenciam-se, escola e creche, essencialmente quanto ao sujeito, que neste último caso é a criança, e não o sujeito-escolar (o aluno); e quanto à definição de suas funções, ao contrário daquelas (que como vimos têm se constituído historicamente como uma pedagogia escolar), suas funções aqui encontram-se em processo de constituição. Uma “Pedagogia da Infância” e da “Educação Infantil” necessitam considerar outros níveis de abordagem de seu objeto: a criança em seu próprio tempo, uma vez que se ocupa fundamentalmente de projetar a educação destes “novos” sujeitos sociais [...]

A reflexão da autora mostra uma preocupação que pode ser estendida aos cursos de formação que na maioria das vezes privilegiam suas discussões e experiências de estágios voltadas para a “escola e aluno”. No que concerne ao profissional que atua em berçários faz-se necessário uma ampla discussão sobre o papel da Educação Infantil em relação à escola e ao papel desse profissional bem como compreender o significado do cuidar/educar. Nessa

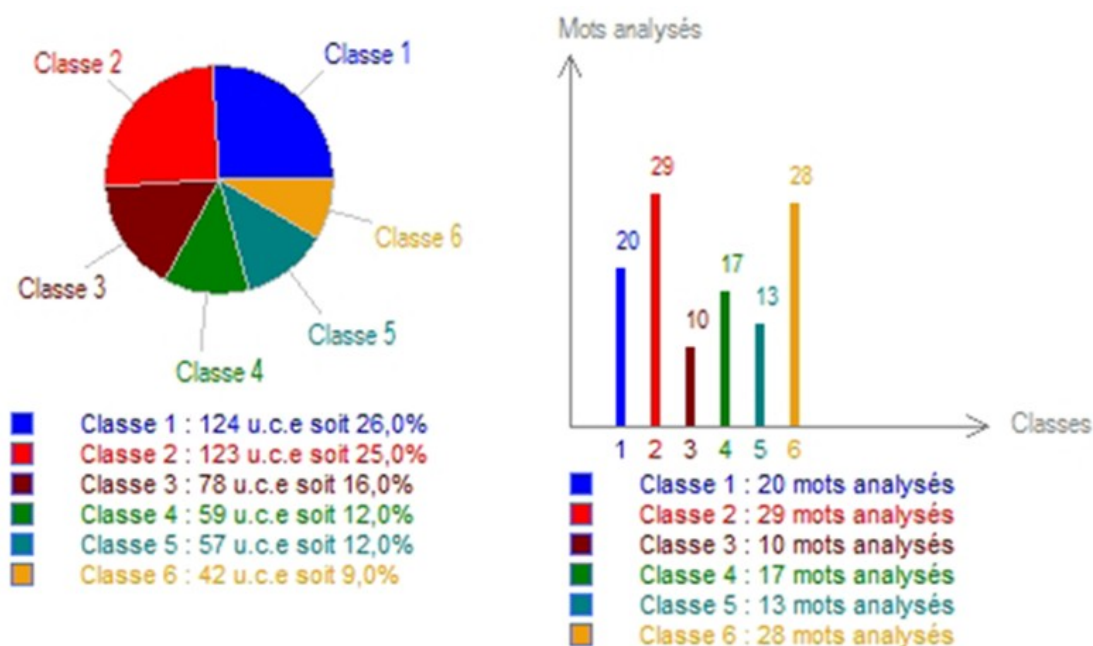
perspectiva, além de uma Educação Infantil de qualidade, que respeite o ritmo e a individualidade da criança, é imprescindível o reconhecimento desses profissionais.

É importante destacar que no município de Cuiabá, as profissionais que atuam em berçários são nomeadas de Técnicas de Desenvolvimento Infantil (TDI), essas se diferenciam das professoras no que diz respeito à carga horária, remuneração salarial, férias. Tais elementos contribuem para a hierarquização de cargos e funções já anunciada por Cerisara (2002).

4.1.14 Classe 2 Requisitos para ser uma boa babá

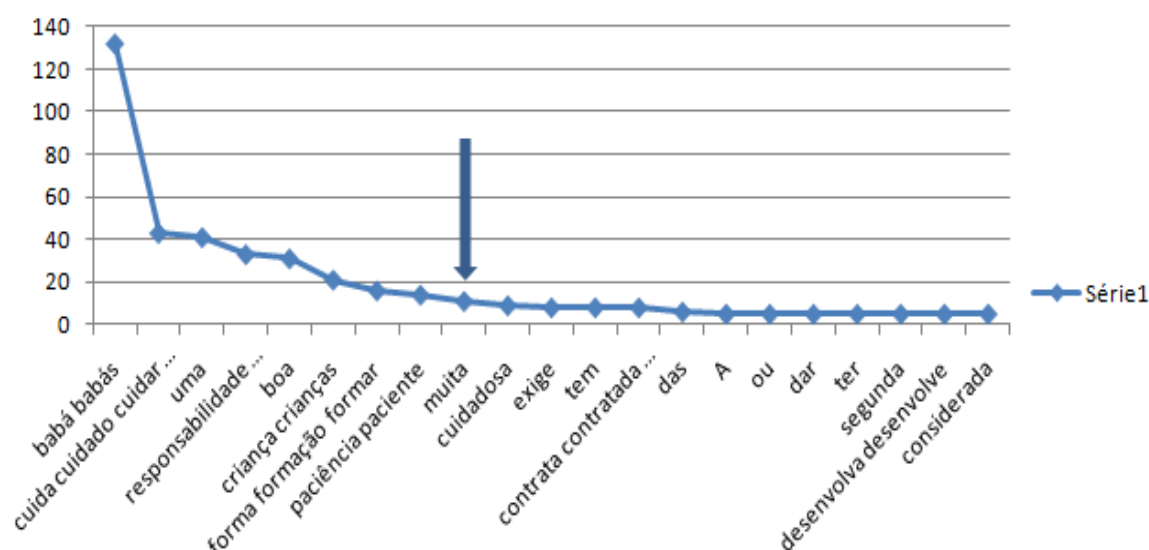
Na Classe 2 o total de 123 UCEs foram consideradas para a análise, segundo a ilustração a seguir, essa classe reuniu para a análise 29 palavras o que representa 25,0% do total.

Ilustração 23 Perfil de distribuição de UCE na Classe 2

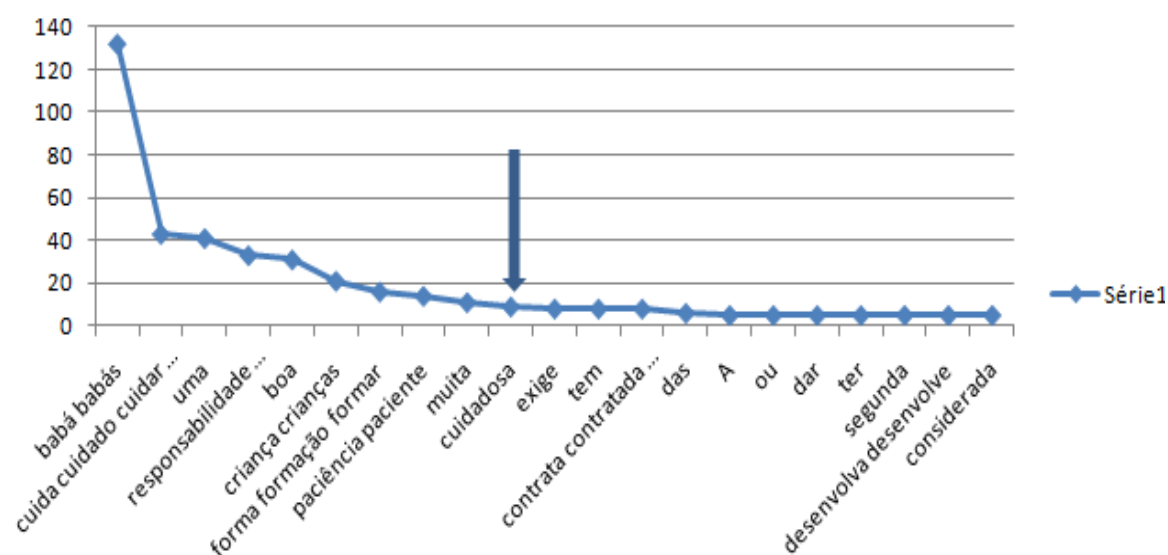


Esta classe foi nomeada *Requisitos para ser uma boa babá*, por apresentar os indícios e as peculiaridades necessárias para ser uma boa babá, tais como *responsabilidade* e *paciência*.

O próximo gráfico apresenta o resultado do teste *scree* que delimita o ponto de corte na palavra *muita*.

Gráfico 05 Teste *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 2.

Considerando o valor qualitativo, o ponto de corte foi estabelecido na palavra *cuidadosa*, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 06 Teste *scree* análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 2 .

A tabela abaixo apresenta as palavras que obtiveram maior χ^2 na Classe, sendo elas: *babá, babás, cuida, cuidado, cuidar, cuidaram, cuide, cuidem, cuidou*, o vocábulo *cuidadosa* apresenta 100% de pertencimento nesta classe.

Tabela 13: Palavras representativas da Classe 2, em ordem decrescente de χ^2 .

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Babá babás	132	62
Cuida cuidado cuidar cuidaram cuide cuidem cuidou	43	53
Uma	41	51
Responsabilidade responsabilidades	33	61
Boa	31	92
Criança crianças	21	47
Forma formação formar	16	71
Paciência paciente	14	56
Muita	11	64
Cuidadosa	9	100

A análise dos termos junto às unidades de contextos elementares desta classe vem confirmar o resultado das análises anteriores apresentadas pelo Evoc e Chic, em que o perfil da *babá* é definido por suas características afetivas, representado nesta classe pelo termo *cuidadosa*. Parece indicar que o trabalho a ser desenvolvido com bebês não necessite de uma formação consistente.

Uma babá tem que ter paciência, carinho e responsabilidade. (Sujeito 107, 2º ano)

Uma babá não é pedagoga, a babá apenas cuida. (Sujeito 150, 3º ano)

A babá é uma profissional mal remunerada frente a grande responsabilidade que é cuidar de uma criança. (Sujeito 47, 1º ano)

A babá tem que ser responsável e paciente. (Sujeito 113, 2º ano)

Uma babá tem que ter paciência para cuidar de outra criança. (Sujeito 109, 2º ano)

Cuidar de um bebê exige muita responsabilidade. (Sujeito 142, 3º ano)

Cada babá tem cuidado como uma segunda mãe. (Sujeito 168, 4º ano).

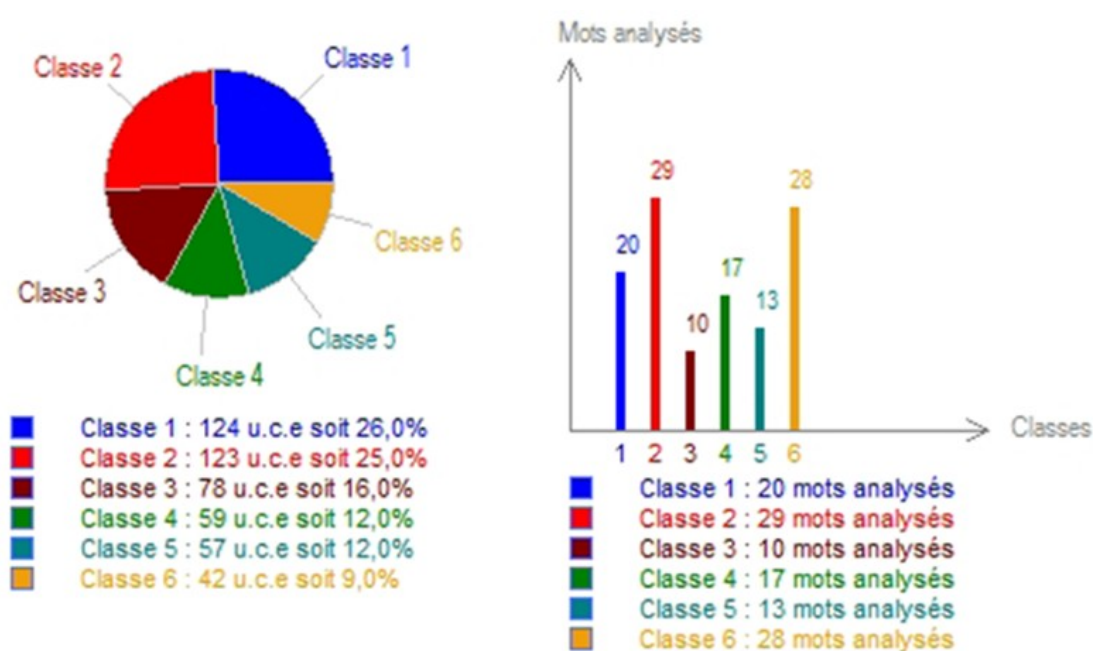
As frases reforçam a hipótese que anuncia a maternagem como conteúdo proeminente na representação ora estudada, uma vez que historicamente qualquer pessoa poderia exercer o trabalho com crianças menores de três anos, bastava apenas ser mulher e gostar de criança. Diante deste panorama pode-se destacar três aspectos: 1- babá não é pedagoga; 2- babá é segunda mãe; 3- babá é mal remunerada. Nesta classe os acadêmicos parecem distanciar-se de uma possibilidade de inserção profissional que pode ser compreendida pela forte associação que os mesmos fazem entre o trabalho com bebês e a

imagem de babá. Deste modo, anuncia-se o seguinte raciocínio: trabalhar com bebês é atividade de *segunda mãe* e, portanto não configura uma ação profissional de pedagogo.

4.1.15 Classe 4 Medo x Confiança

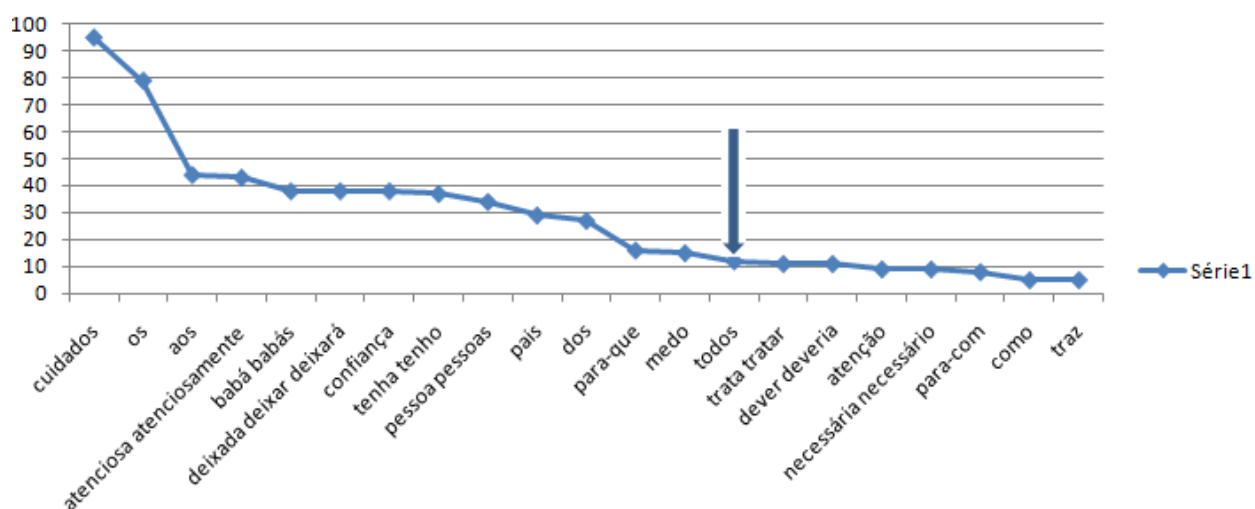
A Classe 3 contabilizou o total de 59 UCEs, para a análise foram consideradas 10 palavras o que representa 12,0% do total, conforme a ilustração a seguir:

Ilustração 24 Perfil de distribuição de UCE na Classe 4.

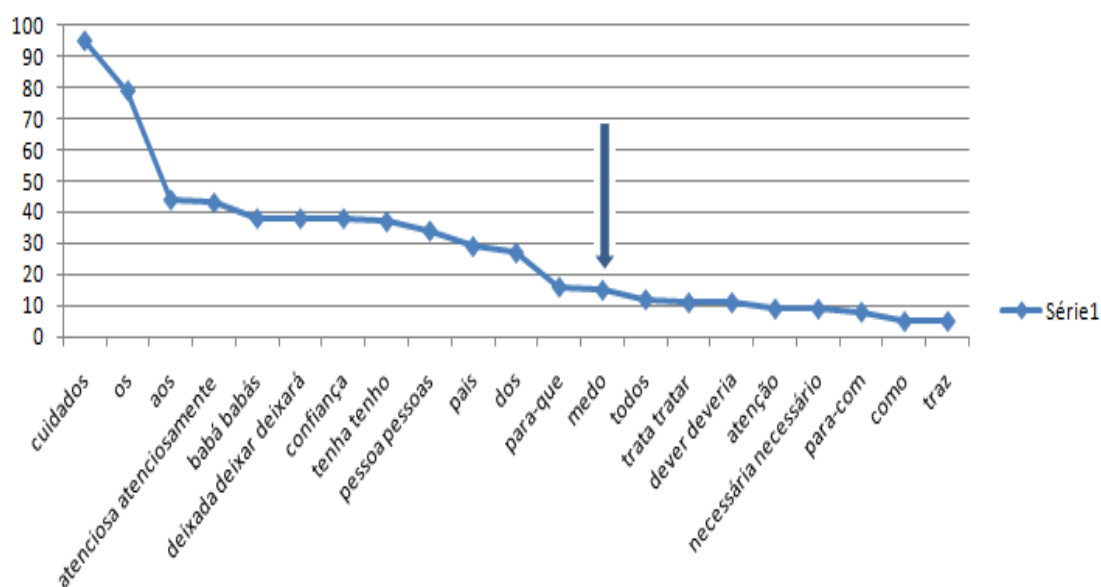


Esta classe foi nomeada *Medo x Confiança*, por apresentar por indicar sentimentos ambivalentes em relação à babá.

O próximo gráfico apresenta o resultado do teste *scree* que delimita o ponto de corte na palavra *todos*.

Gráfico 07 Teste de *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 4.

Levando em consideração o teor qualitativo, o ponto de corte foi demarcado na palavra *medo*.

Gráfico 08 Teste de *scree* análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 4.

A tabela a seguir apresenta as palavras representativas da Classe 4.

Tabela 14 Palavras representativas da Classe 4, em ordem decrescente de χ^2 .

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Cuidados	95	93
Os	79	67
Aos	44	80
Atenciosa atenciosamente	43	88
Babá babás	38	27
Deixada deixar deixará	38	73
Confiança	38	73
Tenha tenho	37	78
Pessoa pessoas	34	67
Pais	29	83
Dos	27	57
Para que	16	56
Medo	15	75

A Classe 4 denominada *Medo x Confiança* apresenta dois discursos. O primeiro ancorado na imagem de medo e insegurança, a atribuídos à babá, e o segundo suscitando características afetivas deste ator social. Verificar o cruzamento das variáveis idade e filho no contexto da análise dos dados sócio-demográficos possibilitou identificar que maternidade foi declarada pelas acadêmicas do 3º e 4º anos. Este dado sugere a hipótese que anuncia a focalização dos termos indutores a partir do olhar materno. Outra hipótese decorrente dos dados refere-se à difusão de conteúdos midiáticos que se encontravam em circulação na época da coleta de dados²⁶ o que pode ter ativado conteúdos associados aos maus tratos de crianças por adultos.

O medo de deixar o bebê com a baba é normal entre as mães, pois é difícil encontrar uma de confiança. (Sujeito 29, 1º ano)

O medo de deixar minha filha com a babá me incomoda. (Sujeito 175, 4º ano)

É um perigo enorme deixar uma criança aos cuidados de babá. (Sujeito 104, 2º ano)

Todos os dias casos de crianças que sofrem maus tratos na televisão, isso faz com que os pais se sintam inseguros, ao deixar seus filhos com outra. (Sujeito 123, 3º ano)

Tenho medo de deixar minha filha com babá. (Sujeito 185, 4º ano)

A falta de confiança nas pessoas nos traz insegurança. (Sujeito 18, 1º ano)

O segundo discurso destaca a necessidade de uma profissional comprometida cujos requisitos para exercer a função são pautados nas qualidades afetivas; parece revelar um desejo das mães que precisam dos serviços da babá.

²⁶ Foi divulgado na mídia local o caso de uma autoridade do poder judiciário que praticava maus tratos a uma criança que estava sob sua guarda.

Para os cuidados de um bebê necessita-se de paciência. (Sujeito 120, 3º ano)

Toda babá deve ser responsável pelos cuidados dos bebês. (Sujeito 174, 4º ano)

Ficamos tranquilos quando sabemos que os bebês são cuidados por pessoas responsáveis. (Sujeito 109, 2º ano)

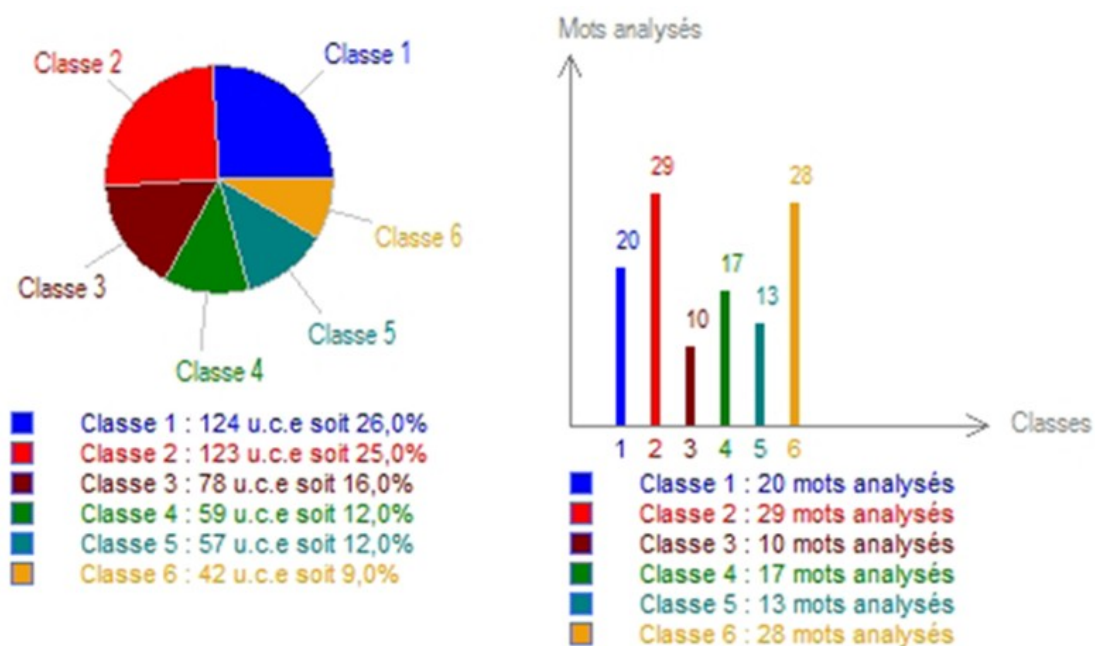
Para Morenttini (2000) as qualidades pessoais exigidas para o trabalho com crianças pequenas cristalizam sua imagem, tornando a profissão mais uma doação do que uma questão que envolve além do afeto, o conhecimento e profissionalismo.

O primeiro eixo composto pelas classes 1, 6, 2 e 4 apresenta discursos que revelam a negociação de significados que ora aceitam a condição de professora de bebês, inserindo-a na dicotomia formação/aptidão, ora desloca a condição de ser professora de bebês para ideia de substituta materna. No primeiro caso anuncia-se ancoragens decorrentes de conteúdo escolarizantes, em contraposição a conteúdos relacionados à ideia de guarda. No segundo caso identifica-se a negação da imagem da professora de bebê a favor da identificação com a imagem de mãe, que avalia o trabalho da babá depositária de expectativa de confiança e desconfiança.

4.1.16 Classe 3 Amor incondicional

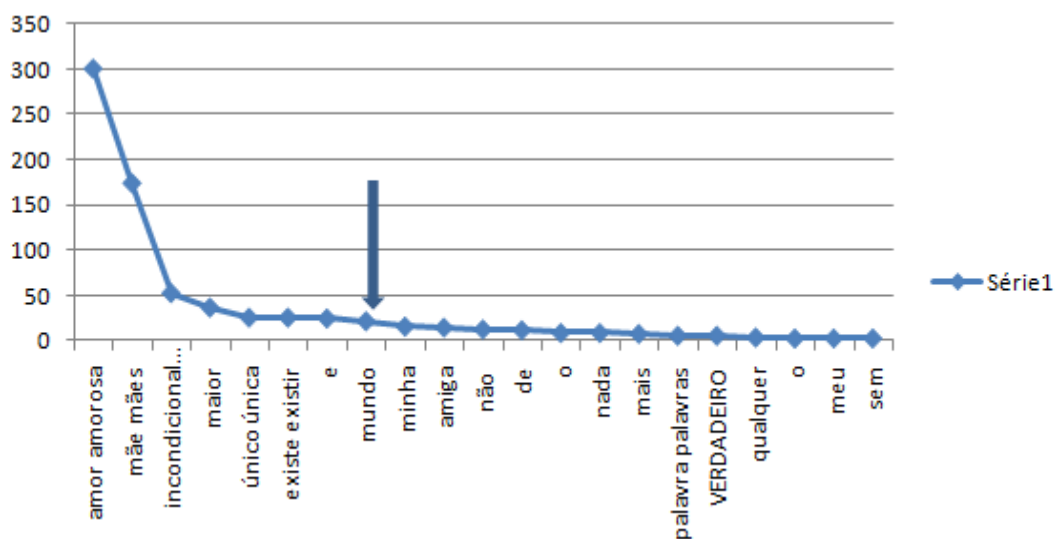
A Classe 3 contabilizou o total de 78 UCEs; para a análise foram consideradas 10 palavras que representa 16,0% do total, conforme a ilustração a seguir:

Ilustração 25 Perfil de distribuição de UCE na Classe 3.

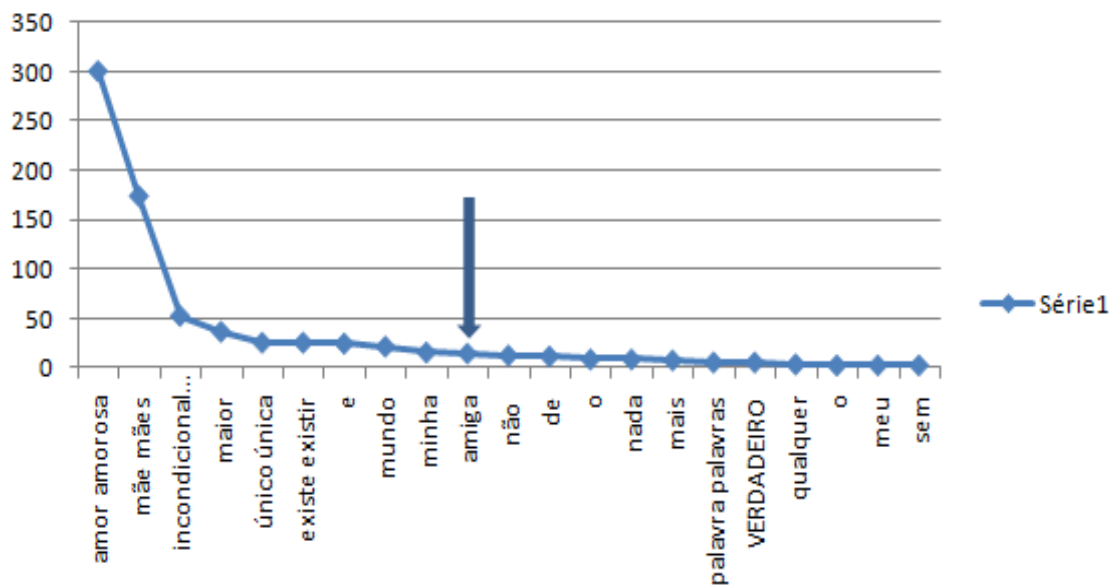


Esta classe foi denominada *Amor incondicional* por explicitar que a maternidade pode ser representada por conteúdos hegemônicos que anunciam a relação mãe e filho.

Por meio do teste *scree*, demarcou-se o ponto de corte na palavra *mundo*, conforme apresentado no gráfico abaixo:

Gráfico 09 Teste *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 3.

Nesta classe o ponto de corte qualitativo foi delimitado na palavra *amiga*, conforme apresentado no gráfico 6:

Gráfico 10 Teste *scree* e análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 3.

A Tabela apresentada em seguida indica as principais palavras desta Classe por ordem decrescente de χ^2 , as palavras (incondicional, incondicionalmente, único e única) apresentam 100% de pertencimento:

Tabela 15: Palavras representativas da Classe 3, em ordem decrescente de χ^2 .

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Amor, amorosa	300	81
Mãe mães	174	38
Incondicional, incondicionalmente	53	100
Maior	37	73
Único, única	26	100
Existe, existir	26	25
E	25	25
Mundo	22	70
Minha	16	50
Amiga	15	80

Ao analisar a tabela 9 percebe-se que nesta classe o discurso sobre mãe confirma a dimensão afetiva da representação, marcada pelo amor acima de tudo conforme já evidenciado nas análises anteriores. Percebe-se que as acadêmicas falam a partir do lugar de mães e também evidenciam a relação de confiança e amizade que estabelecem com suas próprias mães, reforçando o sentimento de família. Outra dimensão presente no discurso refere-se à ideia de exclusividade da mãe como única pessoa capaz de amar e proteger seu filho, conforme pode observado nas frases subsequentes.

O maior amor que existe é o de mãe. (Sujeito 196, 4º ano)

O amor de mãe é único, o maior do mundo. (Sujeito 22, 1º ano)

O maior amor é o amor de mãe. (Sujeito 05, 1º ano)

Amor de mãe é incondicional. (Sujeito 20, 1º ano)

Amor de mãe é incondicional. (Sujeito 26, 1º ano)

Amor de mãe é incondicional. (Sujeito 165, 3º ano)

Amor de mãe é incondicional. (Sujeito 201, 4º ano)

O amor de mãe é um amor incondicional, aquele que não pede nada em troca. (Sujeito 202, 4º ano)

Minha mãe é muito amorosa. (Sujeito 18, 1º ano)

Minha mãe é única. (Sujeito 19, 1º ano)

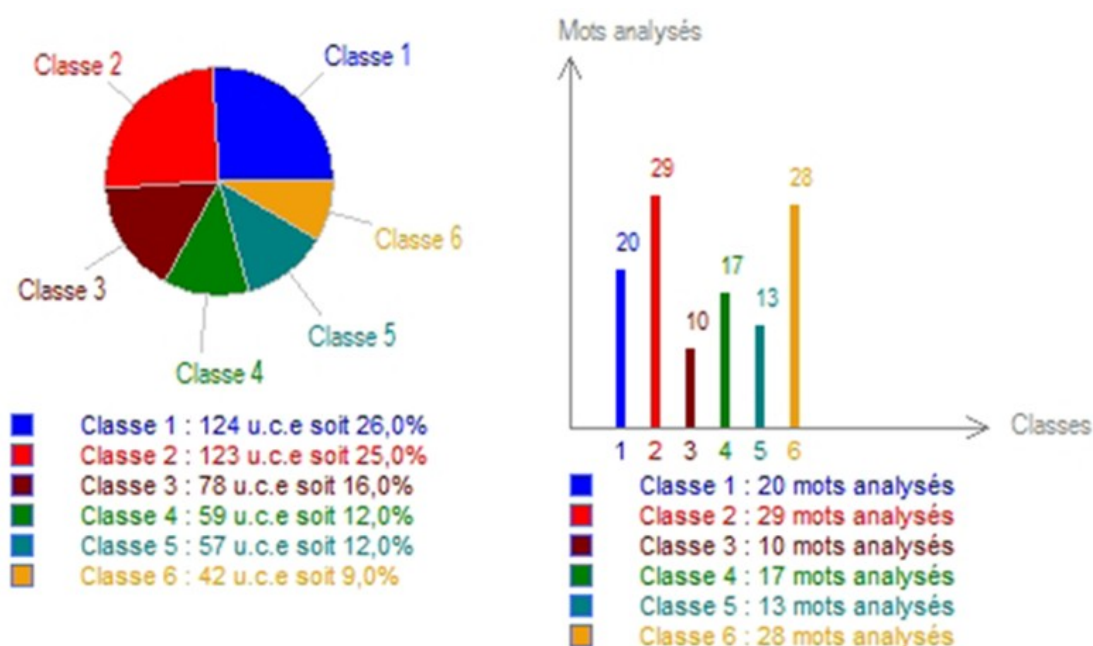
Minha mãe é minha melhor amiga. (Sujeito 199, 1º ano)

De modo geral, com base nos dados foi possível perceber que os conteúdos mais centrais da representação de *mãe* se organizam em torno da ideia de *amor materno*, historicamente concebido como algo natural, conforme indicam os estudos de Ariès (1981) e Badinter (1995).

Para Ariès (1981), o sentimento de família foi construído no intuito de fortalecer os laços entre a mãe e a criança. Assim, a maternidade definiu até então o novo lugar social da mulher. Badinter (1995), por sua vez, anuncia o amor materno como um mito produzido ideologicamente com a função de restringir a presença da mulher na sociedade. A análise das frases permite observar que as acadêmicas tendem a assumir o discurso do *amor materno* naturalizando-o.

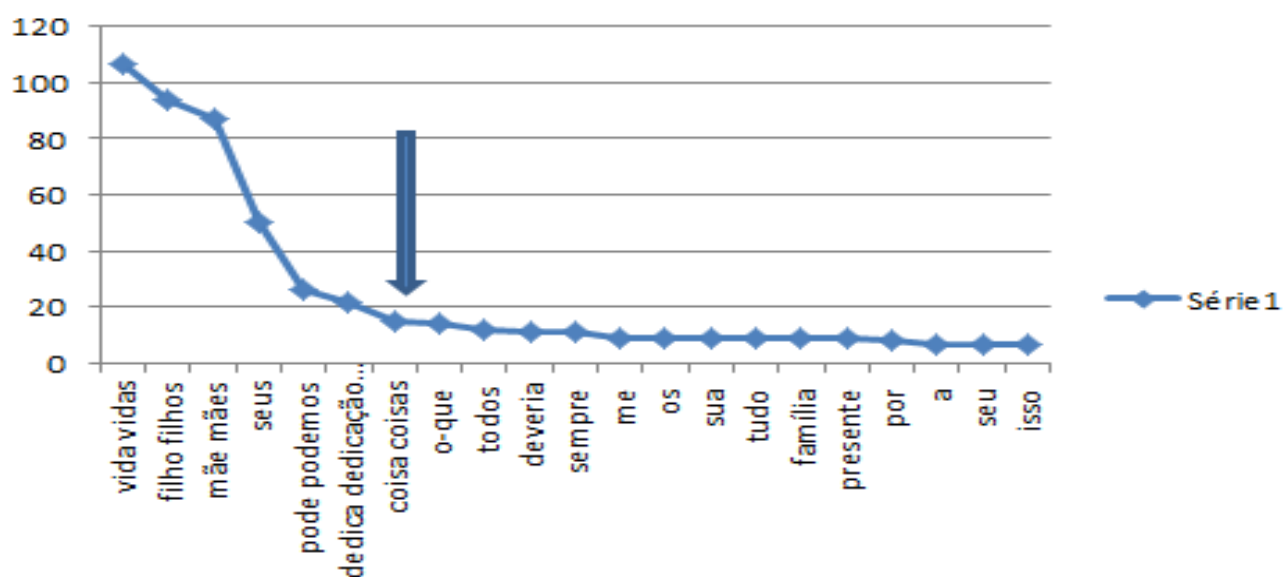
4.1.17 Classe 5 Características da boa mãe

Ilustração 26 Perfil de distribuição de UCE na Classe 5.

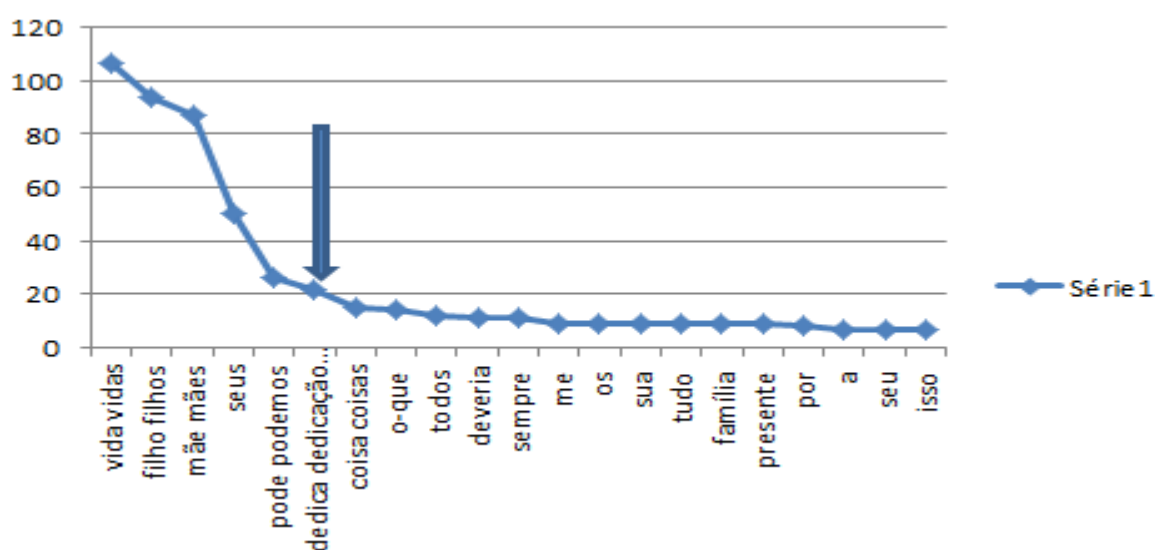


A classe 5 intitulada *Características da boa mãe* apresenta indicativos de quais seriam as qualidades para ser uma boa mãe.

O próximo gráfico apresenta o resultado do teste *scree*, que delimita o ponto de corte nas palavras *coisa, coisas*.

Gráfico 11 Teste de *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 5.

No gráfico abaixo o ponto de corte qualitativo foi selecionado nas palavras *dedica*, *dedicação* e *dedicada*.

Gráfico 12 Teste de *scree* análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 5.

A Tabela 16 apresenta as principais palavras desta Classe por ordem decrescente de χ^2 .

Tabela 16: Palavras representativas da Classe 5, em ordem decrescente de χ^2

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Vida vidas	107	74
Filho filhos	94	49
Mãe mães	87	31
Seus	50	59
Pode podemos	26	53
Dedica dedicação dedicar	22	39

A Classe 5 revela que a dedicação, o amor e altruísmo são requisitos para ser uma boa mãe; o discurso vai ao encontro da imagem cultural construída sobre a maternidade ao longo dos tempos descritos por Mello (sem data) e Badinter (1985) – a mãe é capaz de renunciar sua vida para dedicar-se aos filhos. Possivelmente as acadêmicas estejam falando da própria maternidade, uma vez que o discurso desta classe é típico das alunas do terceiro e quarto anos, grupos que apresentaram o maior número de acadêmicas que são mães, essa hipótese é reforçada pelo termo *amamentação*, pois na análise das evocações, levando em conta a variável ano, o atributo concorre para a centralidade da representação nos subgrupos do 3º e 4º ano.

Uma mãe perfeita é aquela que se dedica e educa bem seu filho. (Sujeito 60, 4º ano)
A mãe dedicada procura fazer o melhor pelos seus filhos. (Sujeito 141, 3º ano)
Amor de mãe é o que comanda a vida de um filho. (Sujeito 190, 4º ano)
As mães amam seus filhos acima de qualquer coisa. (Sujeito, 148, 3º ano)
Uma mãe que ama seu filho se dedica integralmente. (Sujeito 131, 3º ano)
A mãe protege seus filhos com unhas e dentes. (Sujeito 156, 3º ano)
A mãe sempre deixa sua vida de lado para se dedicar a um filho. (Sujeito 205, 4º ano)
O amor de mãe é um amor incondicional, aquele que não pede nada em troca. (Sujeito 202, 4º ano)

A Classe 5 confere o conteúdo hegemônico do discurso em torno do mito do amor materno, no interior do qual pode-se identificar um eu diminuído nas suas necessidade que se coloca a serviço do bem-estar do outro, no caso o bebê. O que marca a imagem da boa mãe é a ideia de amor, incondicionalidade, dedicação, proteção e altruísmo. Nota-se que não há presença de conteúdos de desconfiança ou qualquer outro risco associado a maus tratos.

O segundo eixo, denominado *Maternidade*, composto pelas classes 3 e 5 em oposição ao primeiro, intitulado *Entre o profissional e o doméstico*, caracteriza-se como um forte

discurso de qualidades hegemônicas que quando analisadas na interação com os demais discursos anunciam um conflitos que pode ser assim traduzido:

O bem-estar da criança é assegurado pela mãe. A boa mãe é quem ama e cuida sem obter nada em troca.

A mulher que cuida do bebê que não é seu filho deve assumir o *status* de segunda mãe. Quando isso não ocorre este adulto passa a assumir o *status* de babá. Uma vez ocupando a categoria de *babá* tem-se a emergência da imagem da babá malvada, aquela que maltrata presente com maior intensidade no discurso das acadêmicas do quarto ano, possivelmente as que declararam possuir filhos, quando explorada a variável ano nas análises do Evoc representada pelo atributo *maltrato* presente na segunda periferia do quadro dos elementos estruturais.

Deste modo, ao assumir o papel de professora, nota-se que as acadêmicas não se percebem como ator social inserido na educação de bebês, uma vez que existe a naturalização do papel da maternidade no cuidado junto aos filhos.

Quando muito se observa as acadêmicas assumem a possibilidade do ser *professora de bebês*, condicionando-a ao processo de capacitação, o que permite o entendimento da ausência de referenciais profissionais.

Assim, ao se declararem distantes da questão as acadêmicas parecem reafirmar no plano profissional sua condição de professor do ensino fundamental e, no plano pessoal, sua condição de mãe.

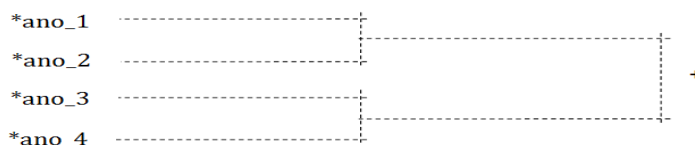
Diante das considerações questiona-se: Existe a representação social de professora de bebês?

4.1.18 Análise tri-croisé

Como já explicado anteriormente, a análise *tri-croisé* permite cruzar variáveis. Por meio dessa ferramenta do *software* ALCESTE, é possível a compreensão das especificidades do discurso de cada grupo de acordo com a série que estavam cursando na época da coleta de dados. Desse modo, intentando analisar o impacto da formação inicial no estudo das representações sobre *mãe*, *babá* e *professora de bebês* elegeu-se a variável ano de acordo com a série em que se encontram os acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia matriculados no ano de 2010. Após o processamento dos dados o programa gerou 4 Classes, que correspondem a cada ano do curso de Pedagogia; observando o dendrograma percebe-se

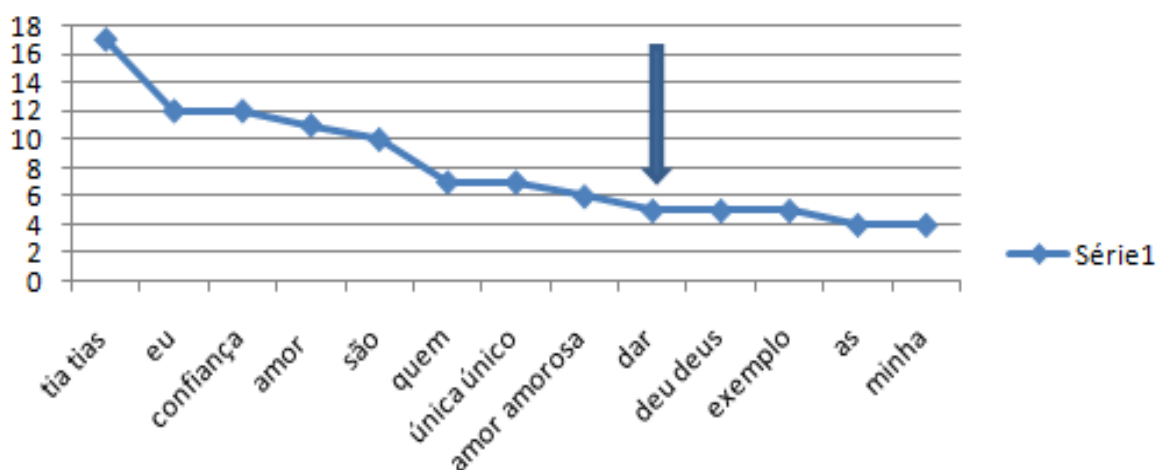
a proximidade dos dois primeiros anos, em contraposição à proximidade dos dois últimos anos.

Ilustração 27: Dendrograma gerado pelo *tri-croisé*, a partir da variável ano para os motes indutores *mãe*, *babá* e *professora de bebês*.

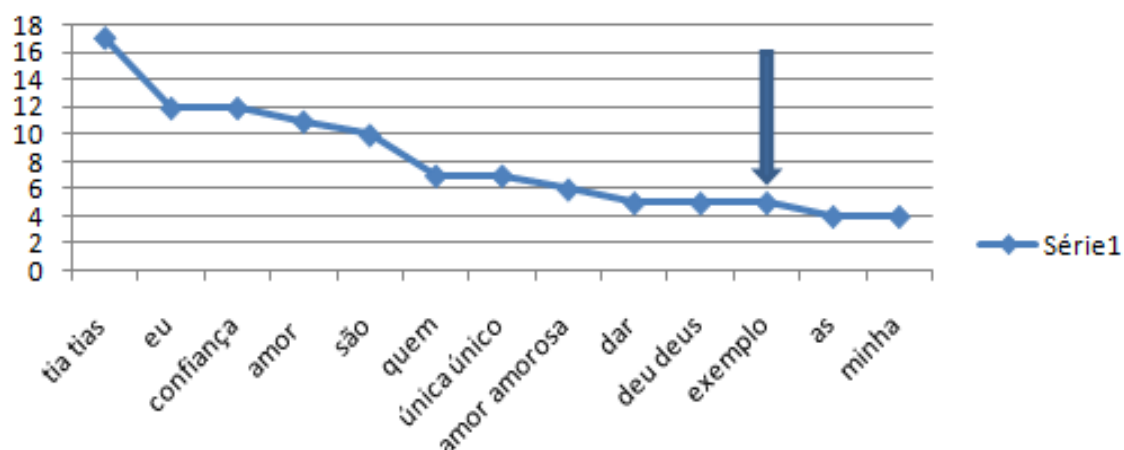


Para construir as listas de palavras características de cada grupo, optou-se por delimitar pontos de corte por χ^2 utilizando o teste *scree*. A Classe 1 composta pelos acadêmicos do primeiro ano do curso de Pedagogia, teve o total de 156 UCEs analisadas, constituindo 26% do discurso total; o ponto de corte foi demarcado na palavra *dar* conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 13 Teste de *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 1.



O ponto de corte qualitativo estendeu-se até a palavra *exemplo*.

Gráfico 14 Teste de *scree* e análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 1.

A seguir, a tabela de palavras representativas desta classe, por ordem decrescente de χ^2 :

Tabela 17 Palavras representativas da Classe 1, em ordem decrescente de χ^2 .

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Tia, tia	17	100
Eu	12	78
Confiança	12	73
Amor	11	100
São	10	67
Quem	7	80
Única, único	7	80
Amorosa	6	37
Dar	5	67
Deus, deu	5	63
Exemplo	5	75

Observando a tabela 12, nota-se que os vocábulos *tia*, *tias* e *amor* são exclusivos desta classe. De modo geral, as palavras apresentadas na tabela acima parecem retratar como os acadêmicos do primeiro ano representam ser *mãe*, *babá* e *professora de bebês*.

O discurso das acadêmicas, referente à representação de *mãe*, reafirma o que já foi apresentado nas análises anteriores, a relação afetiva entre as acadêmicas e suas mães, uma vez que 23 discentes deste subgrupo com idade entre 17-21 anos e 07 com idades entre 22-27 anos declararam não possuir filhos – o amor acima de tudo que renuncia sua própria vida em prol do bem-estar do outro. A presença da palavra *Deus* sugere provável ancoragem em discurso religioso evidenciado nos excertos abaixo, os quais revelam a associação entre mãe, amor divino e caridade, bem como a imagem de mãe como substituta de *Deus*.

No que concerne à representação de *babá* o discurso parece ser proveniente das 09 acadêmicas deste subgrupo com idades entre 17-21 anos e 22-27 anos que declararam ser mães, e parece indicar uma preocupação em relação à *babá* como alguém que seja confiável e que atenda às necessidades biológicas do bebê, assemelhando-se ao discurso da Classe 4 do dendrograma geral denominada *Medo x Confiança*. No mote *babá* observa-se a presença de um *eu* que se refere a um *outro*, anunciando a não identificação das acadêmicas com as peculiaridades da *babá*.

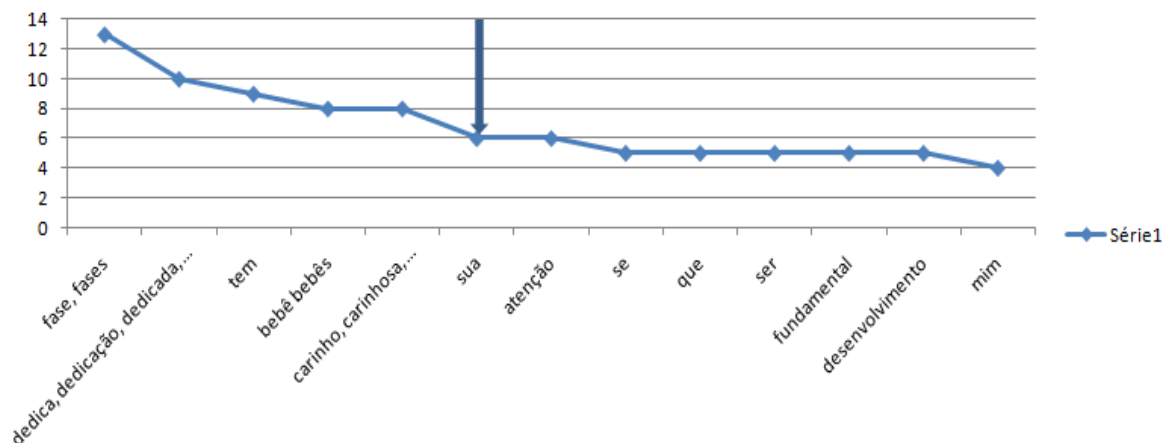
Quando as acadêmicas falam sobre ser *professora de bebês* o discurso parece ancorar-se em uma imagem que evidencia aspectos afetivos da profissional, acompanhados de enunciados relativos ao ensinar e às características afetivas. No contexto dos excertos observa-se a tendência das acadêmicas em identificar-se com a função *professora de bebês*, conforme pode ser observado no quadro a seguir que apresenta simultaneamente os três motes:

Quadro 14: Classe 1 da análise *tri-coisé* frases relacionadas aos motes mãe e babá e a expressão indutora professora de bebês.

MÃE	BABÁ	PROFESSORA DE BEBÊS
Minha mãe é muito amorosa. (Sujeito 18, 1º ano)	Para se contratar uma babá é necessário ter confiança na pessoa. (Sujeito 31, 1º ano)	As tias da Luana ensinaram para a turma as palavrinhas mágicas. (Sujeito 29, 1º ano)
Mãe é amor. (Sujeito 04, 1º ano)	É necessário conhecer a pessoa com quem deixará o filho, para ter confiança e acabar com a insegurança. (Sujeito 22, 1º ano)	Tia eu adoro você. (Sujeito 29, 1º ano)
Somente Deus é capaz de superar o amor de mãe. (Sujeito 39, 1º ano)	Cuide bem do bebê e não se esqueça de dar as refeições na hora certa. (Sujeito 22, 1º ano)	O que foi meu amor? (Sujeito 30, 1º ano)
O amor maternal é a caridade, que tudo suporta e tudo perdoa. (Sujeito 52, 1º ano)	A confiança é essencial, pois o bebê fica muito tempo sob sua responsabilidade. (Sujeito 22, 1º ano)	Ser boa para dar exemplo ao bebê. (Sujeito 22, 1º ano)
Mãe, dar amor constante sem pedir nada em troca (Sujeito 37, 1º ano)	É preciso muita cautela para se contratar uma babá, a confiança é essencial. (Sujeito 04, 1º ano)	
O amor infinito, Deus não poderia estar em todos os lugares por isso criou as mães. (Sujeito 33, 1º ano)		

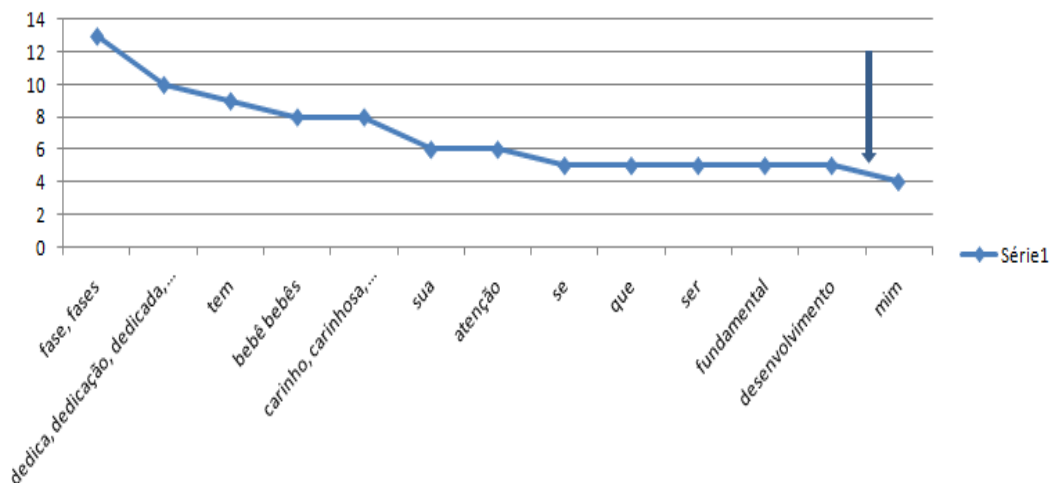
As frases do segundo ano compuseram um total de 170 UCEs analisadas, o que representa 26% do total dos discursos, e o ponto de corte foi demarcado na palavra *sua*, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 15 Teste de *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 2



O ponto de corte qualitativo foi demarcado na palavra *mim*, conforme expresso no gráfico a seguir:

Gráfico 16 Teste de *scree* análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 2.



A tabela abaixo apresenta as palavras da classe 2 por ordem de χ^2 .

Tabela 18: Palavras representativas da Classe 2 em ordem decrescente de χ^2 .

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Fase, fases	13	88
Dedica, dedicação, dedicada, dedicar	10	56
Tem	9	45
Bebê, bebês	8	38
Carinho, carinhosa, carinhosas, carinhoso	8	58
Sua	6	71
Atenção	6	57
Se	5	45
Que	5	38
Ser	5	38
Fundamental	5	60
Desenvolvimento	5	60
Mim	4	75

O discurso dos acadêmicos do segundo ano sobre *mãe* assemelha-se ao da Classe 3 do dendrograma geral denominada *Amor incondicional*, disponibilizada pelo processamento do Alceste, em que a *dedicação* e o *carinho* são essenciais para o bem-estar e felicidade do filho. No entanto, observa-se uma diminuição do discurso religioso e a inserção de palavras que remetem ao discurso acadêmico, tais como *aprender* e *desenvolvimento*.

No que se refere à representação de *babá*, assim como nas análises anteriores a *babá* é um ator social importante que deve dispensar *atenção*, *carinho*, no entanto destaca-se aqui o sujeito 77 que acrescenta a necessidade do conhecimento para o trabalho com bebês. A análise dos excertos anuncia por meio da expressão *cuidar* e *educar*, possível contato com a literatura da área, embora a mesma esteja aplicada ao mote *babá*, aspecto que pode evidenciar a naturalização da *babá* como profissional responsável por bebês.

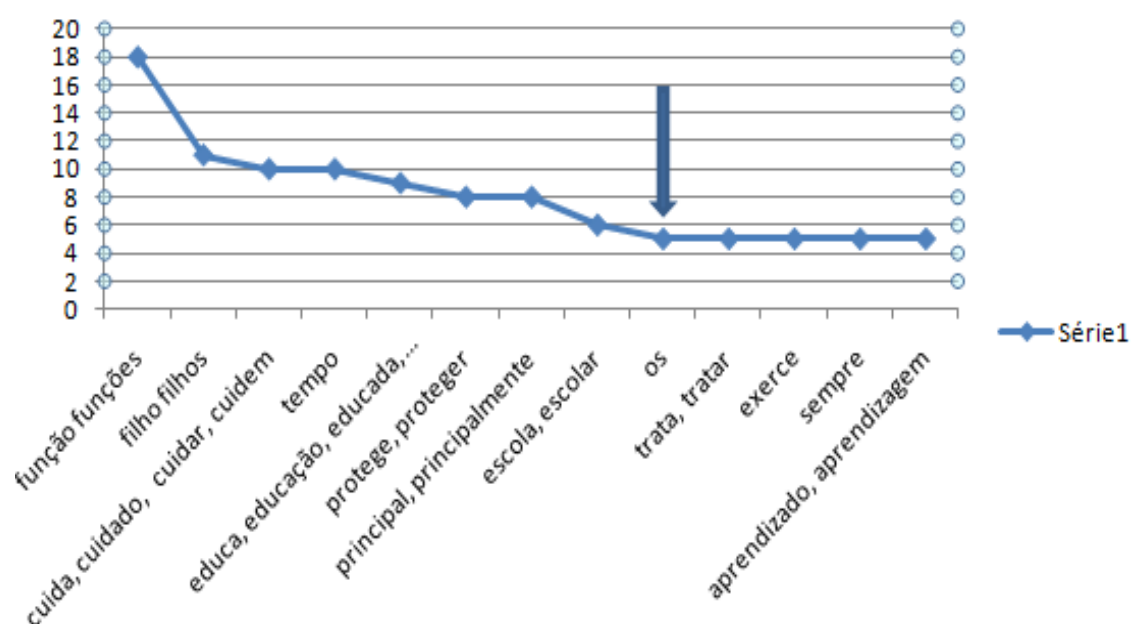
As falas sobre ser *professora de bebês* assim como nas demais análises já exploradas apresentam dois discursos para esse profissional; para uns a necessidade da formação e, para outros, requisitos associados às características afetivas como *carinho* e *dedicação*. Chama a atenção alguns excertos que anunciam o pedagogo como verdadeiro *professor de bebês*, conforme pode ser observado pelas frases referentes aos três motes:

Quadro 15: Classe 2 da análise *tri-coisé* frases relacionadas aos motes mãe e babá e a expressão indutora professora de bebês.

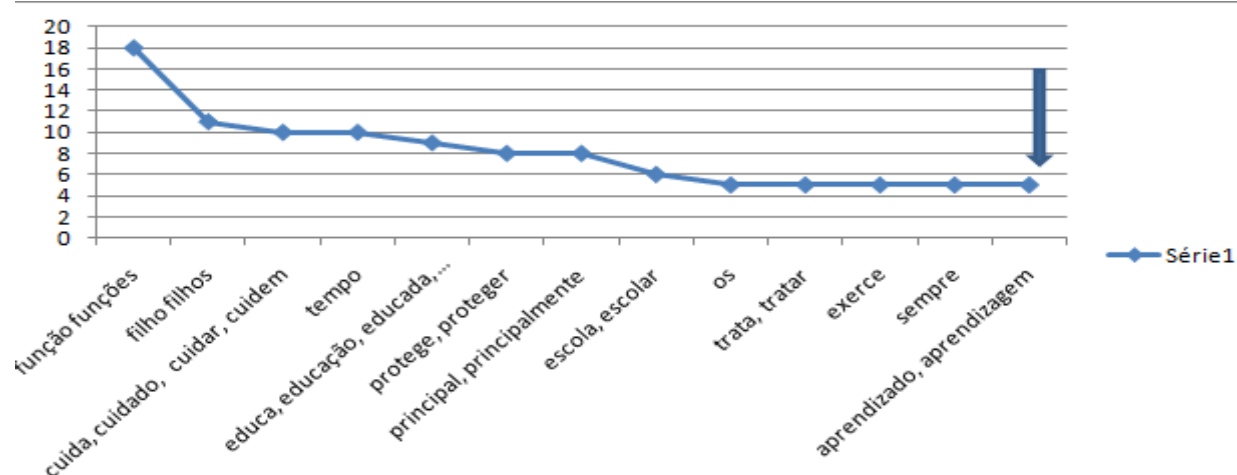
MÃE	BABÁ	PROFESSORA DE BEBÊS
O bebê que tem a mãe dedicada e feliz aprende com mais facilidade. (Sujeito 112, 2º ano)	A atenção é fundamental na relação bebê e babá. (Sujeito 60, 2º ano)	O professor de bebê precisa ser carinhoso. (Sujeito 83, 2º ano)
As mães de bebês devem ser carinhosas. (Sujeito 87, 2º ano)	Uma babá precisa ser carinhosa. (Sujeito 58, 2º ano)	Para ser professora de bebê é necessário que seja uma pedagoga. (Sujeito 110, 2º ano)
O amor de mãe é sinônimo de atenção, carinho e preocupação. (Sujeito 67, 2º ano)	A babá precisa ter conhecimento para cuidar e educar o bebê (Sujeito 77, 2º ano)	O professor de bebê deve ter consciência das fases do desenvolvimento de seu aluno. (Sujeito 71, 2º ano)
Ser mãe é sinônimo de amor. (Sujeito 90, 2º ano)	A babá deve ser carinhosa e atenciosa (Sujeito 60, 2º ano)	Ser professor de bebê requer dedicação. (Sujeito 98, 2º ano)
A dedicação materna é necessária para que a criança tenha um desenvolvimento saudável. (Sujeito 90, 2º ano)		No berçário só cuidados, não há a necessidade da formação. (Sujeito 77, 2º ano)
		O pedagogo é o verdadeiro professor de bebês. (Sujeito 118, 2º ano)

No que diz respeito aos discursos do terceiro ano, observa-se que este grupo obteve o total de 124 UCEs analisadas, o que constitui a percentagem de 22% do *corpus* analisado.

O ponto de corte desta classe foi demarcado na palavra *os* segundo o gráfico abaixo.

Gráfico 17 Teste de *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 03.

Levando em conta o teor qualitativo da análise o ponto de corte foi marcado nas palavras *aprendizado, aprendizagem*, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Gráfico 18 Teste de *scree* análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 03.

A tabela abaixo apresenta as palavras características desta Classe por ordem de χ^2 :

Tabela 19: Palavras representativas da Classe 3, em ordem decrescente de χ^2 .

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
Função, funções	18	69
Cuida, cuidado, cuidar, cuidem	11	37
Tempo	10	80
Educa, educação, educada, educado, educar	09	40
Protege, proteger	08	63
Principal, principalmente	08	67
Escola, escolar	06	57
Os	05	37
Trata, tratar	05	60
Exerce	05	60
Sempre	05	46
Aprendizado, aprendizagem	05	50

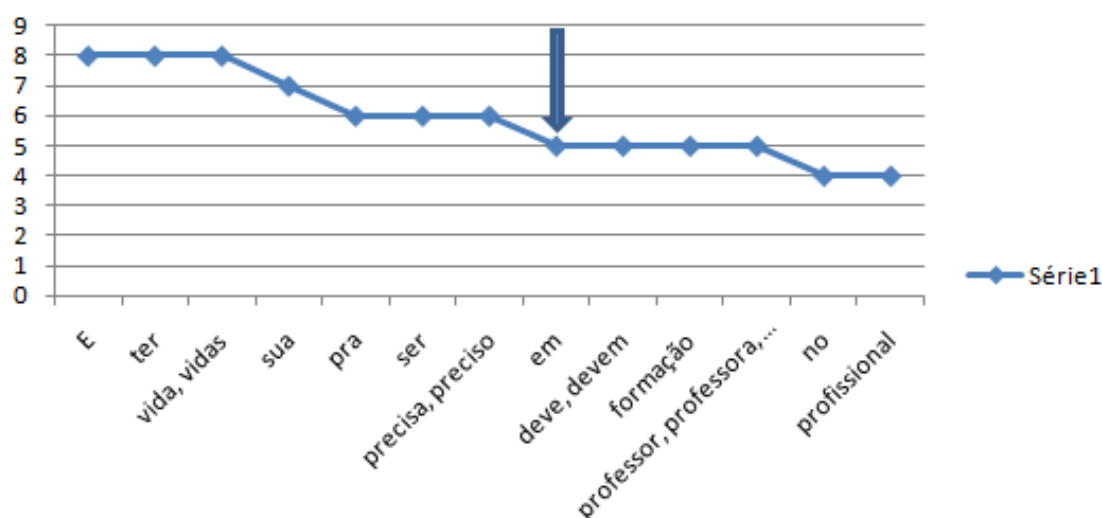
Para as acadêmicas do terceiro ano a *mãe* e a *babá* além de dedicar-se, proteger e cuidar da criança com carinho também assumem a função de educadoras conforme pode ser observado nos excertos. Já o discurso sobre ser *professora de bebês*, toma três direções: 1ª – quando se refere ao plano profissional admite a dimensão que se aproxima da função do educador infantil que deve cuidar e educar, representado pelas falas dos sujeitos 124 e 136, descritas no próximo quadro. Possivelmente o discurso pertença a dois dos três acadêmicos do terceiro ano que declararam ter interesse em trabalhar com crianças de quatro meses a um ano ou ainda – eles fizeram as disciplinas optativas específicas da Educação Infantil; 2ª – as falas dos sujeitos 131 e 136, explicitadas no quadro abaixo, resgatam por meio do termo escola e da expressão transmissão de conteúdos a imagem do professor do ensino fundamental o 3º – a afirmação do sujeito 132, conforme pode ser observado no quadro a seguir, confirma a inexistência de um referencial sobre o educador infantil, quando salienta que o profissional qualificado, neste caso o pedagogo, não seja importante para o trabalho com bebês. O discurso das acadêmicas do terceiro ano assumem um tom prescritivo que caracteriza a função do outro, seja ele, a *mãe*, a *babá* ou a *professora de bebês*. Esse movimento possibilita a compreensão que as acadêmicas estejam falando do lugar de especialista que analisa o contexto mantendo-se a distância. O quadro a seguir apresenta o discurso referente aos três notes:

Quadro16: Classe 3 da análise *tri-coisé* frases relacionadas aos motes mãe e babá e a expressão indutora professora de bebês.

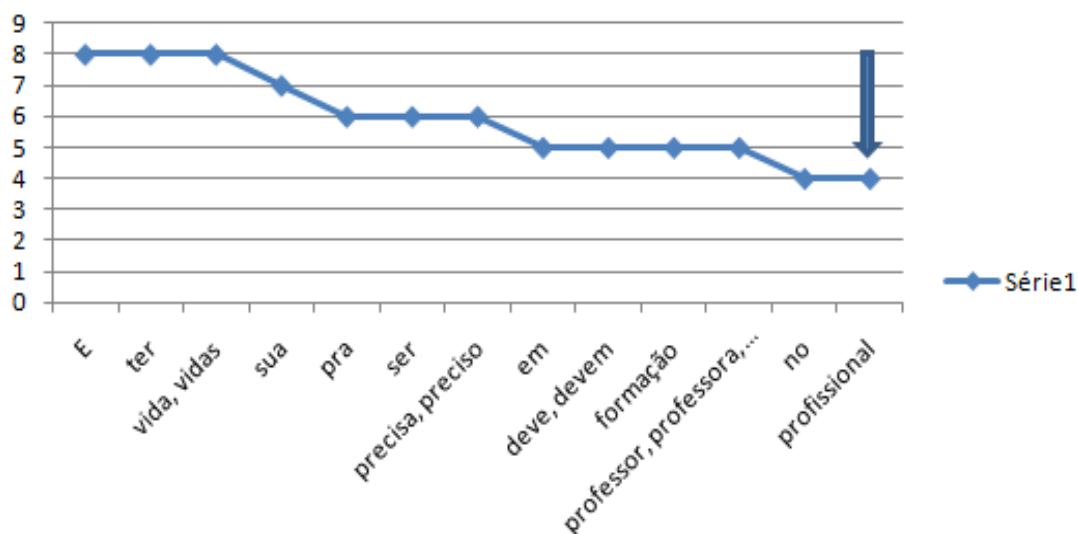
MÃE	BABÁ	PROFESSORA DE BEBÊS
A mãe protege os seus filhos de todos os perigos do mundo. (Sujeito 128, 3º ano)	A babá deve cuidar e proteger, porém como passa mais tempo com a criança também precisa ser muito paciente, pois também a educa. (Sujeito 121, 3º ano)	A função do professor do bebê é cuidar e educar. (Sujeito 124, 3º ano)
A mãe é a primeira mediadora na aprendizagem do bebê. (Sujeito 144, 3º ano)	A babá exerce a função de educadora antes do período escolar. (Sujeito 115, 3º ano)	O professor exerce o papel de cuidar e educar a criança. (Sujeito 127, 3º ano)
Educar é a principal função da mãe. (Sujeito 122, 3º ano)	A responsabilidade é de suma importância, principalmente quando se trata de cuidar de um bebê. (Sujeito 133, 3º ano)	A escola tem a função de ampliar os conhecimentos (Sujeito 136, 3º ano)
Toda mãe deve cuidar, educar e tratar seu filho com carinho. (Sujeito 159, 3º ano)	A função da babá é cuidar e proteger. (Sujeito 146, 3º ano)	O professor de bebê é um transmissor de conteúdos. (Sujeito 131, 3º ano)
Educar é a principal função da mãe. (Sujeito 122, 3º ano)	A babá tem que ter um cuidado enorme com os filhos dos outros. (Sujeito 155, 3º ano)	Para cuidar de bebês não precisa ser professora. (Sujeito 132, 3º ano)

As falas dos acadêmicos do quarto ano somaram um total de 137 UCEs, representando 27% do *corpus*. Para a seleção das palavras características, utilizou-se como ponto de corte a palavra *em* como mostra o próximo gráfico:

Gráfico 19 Teste de *scree* aplicado às palavras pertencentes à Classe 04



O ponto de corte qualitativo foi marcado na palavra *profissional*, como expresso no gráfico 20:

Gráfico 20 Teste de *scree* análise qualitativa aplicado às palavras pertencentes à Classe 04.

A Tabela apresentada em seguida indica as principais palavras desta Classe por ordem decrescente de χ^2 .

Tabela 20: Palavras representativas da Classe 4, em ordem decrescente de χ^2 .

Palavras e Formas Associadas	χ^2	PR %
É	8	50
Ter	8	35
Vida, vidas	8	43
Sua	7	48
Pra	6	67
Ser	6	33
Precisa, preciso	6	36
Em	5	38
Deve, devem	5	23
Formação	5	47
Professor, professora, professoras, professores	5	30
No	4	42
Profissional	4	50

O discurso das acadêmicas do quarto ano sobre *mãe* apresenta elementos que as aproximam do pensamento das acadêmicas do primeiro ano na medida em que destacam a ideia de renúncia.

No que se refere ao termo *babá* destaca-se o fato de as acadêmicas pouco abordarem o assunto, sendo a única frase reconhecida como semelhante às falas das acadêmicas do terceiro ano nas quais admite-se a possibilidade da formação para o trabalho com bebês.

O discurso relativo à expressão indutora *professora de bebês* está presente em grande parte do material analisado, aspecto que permite pensar que a motivação desses acadêmicos focaliza a questão ser *professor* e ser *profissional*.

No entanto, observa-se alguns aspectos desses discursos a saber: 1- o conteúdo do discurso aproxima-se ao da Classe 1 do dendrograma geral denominada *Professora ou Babá: entre a formação e o dom*, que apresenta o discurso da formação e ao mesmo tempo sugere que a profissional precisa apenas de *dom* e *carisma* para o trabalho em berçários; 2- o discurso relativo ao dom, embora diminuto, aproxima-se do conteúdo do discurso do primeiro ano relacionado ao mote mãe, anunciando o impacto do discurso religioso na constituição das representações sociais analisadas; 3- o discurso associado à formação profissional parece conviver com a lógica que anuncia as características afetivas como credenciais suficientes para ser *professora de bebês*; observa-se a inexistência da associação entre professora de bebês e pedagogia, anunciadas apenas pelos acadêmicos do quarto ano. O quadro abaixo apresenta concomitantemente os três motes:

Quadro 17: Classe 4 da análise *tri-coisé* frases relacionadas aos motes mãe e babá e a expressão indutora professora de bebês.

MÃE	BABÁ	PROFESSORA DE BEBÊS
A mãe é a estrutura de nossas vidas. (Sujeito 174, 4º ano)	A babá é uma profissional que precisa ter mão de obra qualificada, ou melhor, formação profissional. (Sujeito 176, 4º ano)	É preciso dom para ser professora de bebê. (Sujeito 187 4º ano)
A renúncia faz parte da vida de uma mãe. (Sujeito 176, 4º ano)		A professora de bebês deve ser paciente, afetuosa e carinhosa. (Sujeito 191, 4º ano)
Minha mãe, minha vida, meu tudo. (sujeito 195, 4º ano)		Para ser professor de bebê precisa ter formação. (Sujeito 192, 4º ano)
A mãe é a estrutura de nossas vidas. (Sujeito 186, 4º ano)		É preciso ter carisma para ser professor de bebês. (Sujeito 212, 4º ano)
Vida que gera gerações, perpetuando a espécie humana. (Sujeito 184, 4º ano)		

Pela análise *tri-coisé* observou-se de maneira geral que a representação de *mãe*, *babá* e *professora de bebês* está ancorada nas informações que circulam na memória social o que corrobora a hipótese inicial deste estudo pela qual ser *professora de bebês* está ligado maternagem, ser professora de crianças pequenas e ser mãe são significados compreendidos como próximos, neste caso, é comum a ideia da maternidade como pré-requisito para o trabalho com bebês.

Observando o discurso de cada grupo percebe-se que o primeiro ano apresenta um discurso próximo do senso comum. Já o segundo e o terceiro anos, diferentemente das

análises anteriores, admitem a formação tanto no mote *mãe* quanto no mote *babá*, revelando a influência do discurso acadêmico.

Para as acadêmicas do quarto ano, ser *professora de bebês* aproxima-se mais de uma aptidão inata para exercer a função do que uma profissão que requer uma formação condizente o que justifica a baixa adesão ao trabalho junto aos bebês. Este aspecto da representação parece acionar a função justificadora das representações sociais o que permite explicar a tomada de decisões, pela não adesão ao trabalho junto aos bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo intencionou conhecer as representações sociais dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Cuiabá-MT, sobre ser *professora de bebês*, bem como suas possíveis transformações ao longo do processo de formação acadêmica. Deste modo, a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978, 2003), a Teoria do Núcleo Central de Abric (1998) e o diálogo com temas relacionados à Educação Infantil foram os referenciais que deram base para compreender os significados partilhados entre os sujeitos sobre os objetos de representação deste estudo.

Do ponto de vista metodológico, as três fases de análises proporcionadas pelos *softwares Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse* (EVOC) e os subprogramas Complex e Selevoc; *Cohesive Hierarchical Implicative Classification* (CHIC) e *Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE), trouxeram informações que se complementaram e possibilitaram levantar hipóteses interpretativas ao longo das discussões.

Os resultados dos dados concernentes ao mote indutor *mãe* revelaram que para os acadêmicos a representação de *mãe* se organiza em torno do *amor materno*. A imagem que marca a boa mãe é a ideia de amor, incondicionalidade, dedicação, proteção e altruísmo.

Badinter (1985) enfatiza que o amor materno inato é um mito, pois nem sempre foi assim, a dedicação às crianças nem sempre existiu, seus estudos evidenciaram que as mães abriam mão da convivência com os filhos entregando-lhes às amas de leite, sem nenhuma culpa. No entanto, há mais de dois séculos convive-se com a crença do amor materno. Para a autora [...] o amor materno foi por tanto concebido em termos de instinto, que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam (op cit, p. 20).

Ao analisar as evocações referentes ao mote indutor *babá* verificou-se que de modo geral, a objetivação da imagem da babá ancora-se na imagem da mãe e suas atividades se relacionam ao ambiente familiar.

As evocações referentes à expressão indutora *professora de bebês* indicam que os atributos: *ensino, cuidado, educação* concorrem para a centralidade da representação e as evocações *formação, mediadora, pedagoga, profissional, educadora, tia e babá*, destacadas na zona de contraste, anunciam que o contato com o universo acadêmico proporcionado pela universidade pode estar contribuindo para uma ressignificação da representação sobre

profissionais que atuam em berçários, embora os dados revelem que há um silenciamento acerca dos conteúdos associados ao caráter educacional da ação docente no berçário, além de indicar papéis sociais concorrentes, ora anunciando conteúdos profissionais ancorados na imagem da professora do ensino fundamental, ora indicando papéis sociais sustentados em práticas de maternagem.

Na comparação entre os quadros de elementos estruturais organizados por ordem média de evocação (OME) e por ordem média de importância (OMI), bem como a análise comparativa entre as evocações apresentadas para os termos *mãe*, *babá* e *professora de bebês*, observou-se que o 4º ano foi o único subgrupo que explicitou termos vinculados ao mal-estar do adulto experimentado na relação com o bebê. Com relação ao termo *mãe* destacaram-se os vocábulos – *guerreira*, *paciência*, *preocupação*, *stress* e *coragem* – essa tendência também foi observada no termo *babá* – *sofrimento*, *maltrato* e *dispensar* – e na expressão *professora de bebês* – *paciência*. A esta especificidade entende-se que o subgrupo ao focalizar os diferentes objetos de representação parece assumir uma postura de denunciante e/ou analista do contexto educacional.

Observou-se pouca importância atribuída aos termos *cuidado* e *brincar* por todas as turmas, o que revela a pouca familiaridade dos acadêmicos a assuntos específicos da Educação Infantil. Deste modo, discute-se que a fragilidade de um referencial sobre o trabalho do educador infantil, bem como sobre a Educação Infantil e questões associadas à criança, possivelmente contribua para a emergência de uma representação difusa, ancorada ora na imagem de mãe, ora na imagem da professora do ensino fundamental.

O estudo revelou que, de modo geral, a representação sobre ser *professora de bebês* apresenta-se difusa em meio a três imagens: 1 – *mãe substituta*, 2 – *professora* e 3 – *babá*, evidenciando maior adesão à primeira do que à segunda. O discurso dos acadêmicos explicita uma rejeição à *babá* caracterizada como aquela que maltrata, embora os significados atribuídos a ela aproximem-se das significações conferidas à mãe.

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica é uma conquista recente, sua vinculação ao sistema de ensino trouxe à tona discussões sobre o papel do educador (formação). No caso deste estudo o professor de bebês, desse modo as reflexões deste estudo são importantes para o campo da Educação, uma vez que não se percebe a existência de uma representação sobre *professora de bebês* baseada nos discursos acadêmicos relativos à pedagogia da Infância.

É importante ressaltar que as representações encontradas e partilhadas entre os acadêmicos da UFMT *campus* Cuiabá, não são boas e nem más, no entanto em se tratando da formação que habilita o exercício da profissão na Educação Infantil, no caso deste estudo, o trabalho com bebês, torna-se imprescindível que os cursos de formação contribuam para uma ressignificação dessas representações.

A professora de bebês difere-se das demais professoras, se caracteriza pela especificidade da faixa etária das crianças. A ressignificação da identidade profissional das professoras de bebês requer desses educadores o reconhecimento como profissional da educação independente da faixa etária. Para Gomes (2009) na dinâmica de construção dessas identidades parecem estar implicados alguns elementos, tais como: as subjetividades, o sentimento de pertença a um grupo profissional, as diferentes maneiras de desenvolvimento profissional, os saberes que são desenvolvidos nessas práticas, além da afetividade e das significações, tanto para a criança, quanto para a professora. Nessa construção de ser educadora de crianças pequenas, a formação acadêmica representa uma parte essencial da caminhada, qualificando e valorizando profissionalmente as professoras.

No que diz respeito às implicações das representações encontradas na pesquisa para a formação dos professores da Educação Infantil e para o campo da Educação, pode-se inferir que elas podem contribuir para uma reflexão sobre o papel da Universidade no processo de formação, no sentido de reavaliar teoria /prática. Deste modo, questiona-se: Em que medidas a Universidade Federal de Mato Grosso *campus* Cuiabá, contribui para a formação e a valorização do profissional que atua com crianças de até três anos, no sentido de fomentar discussões acerca da pequena infância, oportunizar e reconhecer o estágio em berçários como uma possibilidade de reflexão e articulação entre teoria/prática e de ação qualificada no âmbito da Educação Infantil?

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: Desenvolvimentos Recentes. In CAMPOS S, P. H. F, LOUREIRO, M. C. S. **representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: UCG, 1998.
- ALMEIDA Ângela Maria de Oliveira; CUNHA Gleicimar Gonçalves. **Representações sociais do desenvolvimento humano**. Psicol. Reflex. Crit. vol.16 n.1 Porto Alegre 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Em Aberto, Brasília, v14, n.61, p. 60-78, jan/mar., 1994.
- ANDRADE, D. B. da S. F. **A criança na Educação Infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos**. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 97-104, maio-ago. 2007.
- O lugar feminino: um estudo em representações sociais.**
Cuiabá: EdUFMT/ FAPEMAT, 2007.
- ANDRÉ, Marli; HOBOLD, Márcia de Souza. A profissão docente nas representações de estudantes de licenciatura. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; BÔAS, L. P. S. V. (Org.) **Representações Sociais sobre o Trabalho Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.
- ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: editora Alínea, 2008.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Ordenamento legal para e Educação Infantil e desafios para os gestores municipais. In: VASCONCELLOS, Tânia de (org). **Reflexões sobre a infância e cultura**. 1ª Ed. – Niterói: EDUFF, 2008.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flakman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRUDA, Ângela. **Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, novembro de 2002.
- ASSIS, Mauriane Sirlene de. Práticas de cuidado e educação na Instituição de Educação Infantil o olhar da s professoras. In ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: editora Alínea, 2008.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno/** Elisabeth Badinter; tradução Waltensir Dutra. - Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BASSEDAS , Eulália. **Aprender e ensinar na Educação Infantil** / Eulália Bassedas, Tereza Huguet & Isabel Solé, trad. Cristina Oliveira – Porto Alegre; Artmed,1999.
- BAUER, M. A Popularização da Ciência como “Imunização Cultural”: a função de resistência das representações sociais. In JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação de mestrado Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BERALDO, T. M. L. **Caminhos do Curso de Pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso**. Tese de Doutorado. Campinas, 2005.

BRASIL **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Relatório dos trabalhos realizados pelo Grupo de Trabalho criado pela Portaria Interministerial n.º 3.219 de 21/09/2005. Brasília. 2006. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 21/12/10.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil V. 1, 2, 3/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental . — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kuhnner. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999.

BRANDÃO, Soraya Maria B. de A. **A centralidade da maternagem na relação pedagógica da Educação Infantil: O discurso de docentes e famílias usuárias da creche**. Dissertação de mestrado Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMARGO Brígido Vizeu, WACHELKE João Fernando Rech. **Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento**. Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology - 2007, Vol. 41, Num. 3 pp. 379-390.

CAMARGO, B. V. Alceste: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: Moreira, A.S.P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.) **Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.

CERISARA **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil?** Perspectiva. Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999. Disponível em <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article>. Acesso em 04/12/2010.

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

Em busca da identidade das profissionais de Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina s/d. Disponível em <http://www.smec.salvador.ba.gov.br>. Acesso em 12/03/2010.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista.** Cad. Pesq. São Paulo (76): 31-40, fevereiro 1991.

COSTA, Fátima Neves do Amaral. O cuidar e o educar na Educação Infantil In: ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: editora Alínea, 2008.

COUTURIER, R.; BODIN, A.; GRAS, R. **A Classificação Hierárquica Implicativa e Coesitiva.** 2003. Disponível em: http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_gras_bodin_cout.pdf. Acessado em: 24 abr. 2010.

DE LAUWE, M. J. C. **Um outro mundo: a infância.** Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

DEL PRIORE, M. O Cotidiano da Criança Livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 85-105.

DEMATHÉ, T. M.; CORDEIRO, M. H. B. V. Representações Sociais Sobre Infância: Um Estudo com Pais e Educadoras de Educação Infantil. **Nuances: Estudos sobre Educação,** Presidente Prudente, v.16, n.17, p. 119-133, jan./dez. 2009.

DESCHAMPS, Jean-Claude. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais** / Jean-Claude, Pascal Moliner; tradução de Lúcia M. Endlich Orth – Petrópolis: RJ, Vozes, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FILHO FARIA, Luciano Mendes, GONÇALVES, Irlen A. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FILHO FARIA, Luciano Mendes. (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)** /organizado por Luciano Mendes Faria Filho. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In JODELET, Denise. **As representações sociais** / Denise Jodelet, organizadora; tradução Lilian Ulup.- Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001,p. 173-186.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.321-341.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil/** Marineide de Oliveira Gomes. -São Paulo: Cortez, 2009. - (Coleção docência em formação, série Educação Infantil).

GOLDIM, J. R. *et al.* **O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem.** Revista Assoc Med Bras 2003; 49(4): 372-4. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em 17/11/2011.

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

_____. Professora de Educação Infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. In: **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente:FCT/UNESP,2007, ano XV , v. 16, n.17, jan-dez, 2009.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no Ocidente/** Collin Heywood; trad.Roberto Cataldo Costa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados.** Tradução Adonai Schlup Sant'Anna. Colaboradores Anselmo Chaves Neto e Maria Aparecida Gouveia. Porto Alegre: Bookman, 2005

HOUAISS, A., VILLAR, M. S. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Versão 1.0.5a. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda, 2002.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D. (org.). **As representações sociais.** Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

_____. **Loucuras e Representações Sociais.** Jodelet D. Petrópolis: Editora Vozes; 2005.

JOVCHELOVICH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Sandra Jovchelovicht; tradução de Pedrinho Guareschi-Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JR. KUHLMANN, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a infância: In: FILHO FARIA, Luciano Mendes. (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)** /organizado por Luciano Mendes Faria Filho. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. **Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922).** Cadernos de Pesquisa, São Paulo. Agosto, 1991.

LORENSINI, Sandra Regina Geiss – A História das Creches e seus Profissionais. In: **Representações Sociais de Um Grupo de Educadoras Infantis Sobre a Atividade Profissional na Creche em Cuiabá,** Mato Grosso. Dissertação de mestrado Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista / Guacira Lopes Louro. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MADEIRA, M. C. O processo de objetivação e ancoragem no estudo das representações sociais da escola. In: MENIN M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: casa do Psicólogo, 2005.

MELLO, Débora Teixeira de. História do Cuidado à criança pequena em Porto Alegre: a roda dos expostos da santa casa de Misericórdia (1837-1940). In: ROMAN, Eurilda Dias; STEYER, Vivian Edite. **A criança de 0 a 6 anos e a Educação Infantil: Um retrato multifacetado.**/ organizadores Eurilda Dias Roman e Vivian Edite Steyer.- Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

MELLO Ivana S. Paiva Bezerra de. **Amor materno: mito ou realidade?** UNIPE João Pessoa PB s/d.

MENIN. M. S. E. **O aspecto normativo das representações sociais:** comparando concepções. In: Revista de Educação Pública, do Instituto de Educação da UFMT, Mato Grosso, v. 16, n. 30, p. 121- 135, jan./abr., 2007.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil.** Thereza Montenegro – São Paulo: EDUC, 2001.

MORENTTINE, Marly Teixeira. **Professoras da Educação Infantil: personagens que se constituem no movimento de suas trajetórias.** Campo grande, MS: ED. UFMS, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Representações sociais: investigações em Psicologia Social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NÓBREGA, S. M. A. Teoria das Representações Sociais. In. MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais:** Teoria e Prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 51-80.

NÓBREGA, S.M; COUTINHO, M. P. L. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, M. P. L. et al (Org.). **Representações Sociais: Abordagem Interdisciplinar.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003.

Sobre a teoria das representações. In: MOREIRA, A.S.P. (Org.). **Representações sociais:** teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

OLIVEIRA, D. C. et al. Análise das Evocações Livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas Teórico-Metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005.

OLTRAMARI Leandro Castro. CAMARGO Brígido Vizeu. **Representações sociais de profissionais do sexo sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e contracepção.** Psicologia: Teoria e Prática – 2004, 6(2): 75-87.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. Educação Infantil: Lugar de criança ou aluno? In: VASCONCELLOS, Tânia de (org). **Reflexões sobre a infância e cultura.** 1ª Ed. – Niterói: EDUFF, 2008.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia.** Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) s/d.

_____. **Quando não é a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch no Brasil repercussões no campo educacional.** Tese de doutorado, Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) 2010.

POST J, &H HOMAN, M. **Educação de bebês em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens** 3 edição – Fundação Calouste Gulbenhian / Lisboa 2007.

PROJETO DO CURSO. **Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil – Modalidade a Distância.** Universidade Federal de Ouro Preto – Ouro Preto – Minas Gerais, 2005.

ROCHA Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16.

_____. **Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação.** Florianópolis, 1996. (Mimeo.)

ROSA, Mariete Felix. **Políticas Públicas em Educação Infantil** / Mariete Felix Rosa, Ordália Alves Almeida, Tanea Maria Marianao da Silva – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

ROUSSEUAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação/** J-J Rousseau; tradução Roberto Leal Ferreira. - 3 ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

_____. Introdução. IN SÁ, C P. **Núcleo Central Das representações.** Petrópolis. Rio de Janeiro. Vozes, 1996.

_____. O campo de estudos das representações sociais. In AS, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações na perspectiva da social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA (orgs.), Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/09/2011.

SANTOS, M. F. S. A teoria das representações. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

SILVA, Isabel de Oliveira e., **Educação Infantil no coração da cidade** / Isabel de Oliveira e Silva. – São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Célia. Em torno do pensamento social e do conhecimento do senso comum. A aplicação da metodologia Alceste em contextos discursivos distintos. In MOREIRA, A. S. P. (org.). **Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais**. Joao Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

SOUZA, C. P.; BÔAS, L.P.S.V. Introdução. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; BÔAS, L. P. S. V. (Org.) **Representações Sociais sobre o Trabalho Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SOUZA, Andressa. Celis; WIESS, Vanilda. Aprender a ser professora de bebês In: OSTETTO, Luciana. E. (org). **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

TARDE, M LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **SER PROFESSORA DE BEBÊS: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

VASCONCELLOS, Tânia. Diálogos com gestores: uma experiência de formação continuada para profissionais da educação infantil no noroeste fluminense. In JANER, Jader, SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto (org.). **Diálogos de Pesquisas sobre crianças e infâncias**. Léa Stahlschmidt Pinto Silva. Jader Janer Moreira Lopes (org.). Editora: EDUFF. Ano 2010.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Mal necessário: Creches no Departamento Nacional da Criança (1940- 1970)**. Cad. Pesq. São Paulo (67): 3-16, novembro de 1988.

Universidade Federal de Mato Grosso. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia** 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A Instrumento de associação de palavras

Aguarde instruções orais para começar a responder.

ACOMPANHE AS INSTRUÇÕES:

Escreva, por favor, as primeiras cinco palavras que lhe vêm à sua mente quando se fala a palavra PORTA.

() _____ () _____ () _____ () _____ () _____

Agora, atribua um grau de importância para cada palavra. Para isso, utilize para o termo mais importante o número 1, para o segundo o número 2, e assim sucessivamente. Escreva os números dentro dos parênteses que precedem cada palavra que você escreveu.

Escreva, por favor, as cinco palavras que lhe vierem à cabeça, sobre *mãe, babá e professora de bebês*.

Em seguida, enumere por ordem de importância as palavras que você escreveu. Para isso utilize os parênteses.

a) () _____ () _____ () _____ () _____ () _____

Agora atribua um significado à palavra que você considerou mais importante.

Agora por favor, escreva uma frase com a palavra que você considerou mais importante:

APÊNDICE B Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome do (a) Pesquisador (a):

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente o (a) pesquisador (a) terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido: Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	Nome do participante	Assinatura do participante
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

APÊNDICE C Questionário socioeconômico

GOSTARÍAMOS DE CONHECER UM POUCO MAIS SOBRE VOCÊ.
POR FAVOR, PREENCHA AS QUESTÕES A SEGUIR.

CURSO DE PEDAGOGIA – FASES INICIAIS

1. Curso: PEDAGOGIA 2. Turma: ☐ 3. Turno: ☐ ☐ Matutino ☐ Vespertino

4. Idade: _____ 5. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

6. Estado civil

☐ Solteira ☐ Casada ou união estável ☐ Outro (especificar _____)

7. Tem filhos?

☐ Não ☐ Sim.

8. Fez outro curso de Graduação?. ☐ Não ☐ Sim Qual? _____

9. Atualmente, você está fazendo faculdade, e trabalhando com/em:

Função	Estágio	Trabalho com vínculo empregatício	Tempo de trabalho
1) Com crianças, em ambientes domésticos			
2). Com turmas de crianças de 4 meses a 1 ano, em instituições de Educação Infantil			
2) Com turmas de crianças de 1 a 3 anos, em instituições de Educação Infantil			
3) Com turmas de crianças de 4 a 5 anos, em instituições de Educação Infantil ou escolas			
4) Em instituições de Educação Infantil, fora de sala, desempenhando atividades de apoio			
5) Em instituições de Educação Infantil, fora de sala, desempenhando atividades de coordenação			
6) Em escolas, diretamente com crianças das séries iniciais do Ens. Fundamental			
7) Em escolas, diretamente com adolescentes das séries finais do Ens. Fundamental			
8) Em escolas, fora de sala de aula			

9) Em atividades ligadas à educação, mas não em escolas ou instituições de Educação Infantil (por exemplo, aulas particulares, trabalhos técnicos em secretarias de educação, igreja, trabalhos comunitários, empresa etc.)			
10) Em atividades não educacionais (cite quais)			
11. Se dedicando exclusivamente para a faculdade			

10) Após sua formatura você pretender exercer a profissão de professor(a),?

☐ Sim. ☐ Não.

11) Caso positivo, você considera a possibilidade de trabalhar na Educação Infantil ?

☐ Sim. ☐ Não.

12) Indique a faixa etária que você gostaria de trabalhar:

☐ 4 meses a 1 ano. ☐ 1 a 3 anos. ☐ 4 a 5 anos.

ANEXOS

ANEXO A Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* mote indutor *mãe*

DISTRIBUTION TOTALE :1027 : 207* 206* 206* 205* 203*

RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*

RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*

RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 147

Nombre total de mots cites : 1027

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	73	73	7.1 %	1027	100.0 %	
2 *	24	121	11.8 %	954	92.9 %	
3 *	8	145	14.1 %	906	88.2 %	
4 *	8	177	17.2 %	882	85.9 %	
5 *	2	187	18.2 %	850	82.8 %	
6 *	6	223	21.7 %	840	81.8 %	
7 *	2	237	23.1 %	804	78.3 %	Ponto de corte
8 *	2	253	24.6 %	790	76.9 %	
9 *	1	262	25.5 %	774	75.4 %	
10 *	3	292	28.4 %	765	74.5 %	
11 *	2	314	30.6 %	735	71.6 %	
13 *	1	327	31.8 %	713	69.4 %	
14 *	1	341	33.2 %	700	68.2 %	
15 *	1	356	34.7 %	686	66.8 %	
16 *	1	372	36.2 %	671	65.3 %	
17 *	2	406	39.5 %	655	63.8 %	
22 *	1	428	41.7 %	621	60.5 %	
32 *	1	460	44.8 %	599	58.3 %	
34 *	1	494	48.1 %	567	55.2 %	
36 *	1	530	51.6 %	533	51.9 %	
39 *	2	608	59.2 %	497	48.4 %	
63 *	1	671	65.3 %	419	40.8 %	
89 *	1	760	74.0 %	356	34.7 %	
107 *	1	7	84.4 %	267	26.0 %	
160 *	1	1027	100.0 %	160	15.6 %	

1027/147= 6,98 aproximadamente 7

804/26= 30,92 aproximadamente 31

ANEXO B Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* mote indutor mãe para o primeiro ano

DISTRIBUTION TOTALE : 265 : 53* 53* 54* 52* 53*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 70

Nombre total de mots cites : 265

moyenne generale : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	41	41	15.5 %	265	100.0 %	
2 *	8	57	21.5 %	224	84.5 %	
3 *	5	72	27.2 %	208	78.5 %	
4 *	1	76	28.7 %	193	72.8 %	Ponto de corte
5 *	5	101	38.1 %	189	71.3 %	
6 *	1	107	40.4 %	164	61.9 %	
7 *	1	114	43.0 %	158	59.6 %	
8 *	1	122	46.0 %	151	57.0 %	
10 *	2	142	53.6 %	143	54.0 %	
13 *	1	155	58.5 %	123	46.4 %	
19 *	1	174	65.7 %	110	41.5 %	
22 *	1	196	74.0 %	91	34.3 %	
23 *	1	219	82.6 %	69	26.0 %	
46 *	1	265	100.0 %	46	17.4 %	

265/70= 3,78 aproximadamente 4

193/16= 12,06 aproximadamente 12

ANEXO D Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* mote indutor mãe para o *terceiro ano*

DISTRIBUTION TOTALE : 233 : 47* 47* 46* 47* 46*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 50

Nombre total de mots cites : 233

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	25	25	10.7 %	233	100.0 %	
2 *	6	37	15.9 %	208	89.3 %	
3 *	2	43	18.5 %	196	84.1 %	
4 *	2	51	21.9 %	190	81.5 %	
5 *	6	81	34.8 %	182	78.1 %	Ponto de corte
6 *	2	93	39.9 %	152	65.2 %	
10 *	1	103	44.2 %	140	60.1 %	
13 *	2	129	55.4 %	130	55.8 %	
14 *	1	143	61.4 %	104	44.6 %	
23 *	1	166	71.2 %	90	38.6 %	
25 *	1	191	82.0 %	67	28.8 %	
42 *	1	233	100.0 %	42	18.0 %	

233/50= 4,66 aproximadamente 5

182/15= 12,13 aproximadamente 12

ANEXO E Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* mote indutor mãe para o *quarto ano*

DISTRIBUTION TOTALE : 220 : 44* 45* 44* 44* 43*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 69

Nombre total de mots cites : 220

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	43	43	19.5 %	220	100.0 %	
2 *	6	55	25.0 %	177	80.5 %	
3 *	6	73	33.2 %	165	75.0 %	Ponto de corte
4 *	6	97	44.1 %	147	66.8 %	
8 *	2	113	51.4 %	123	55.9 %	
11 *	1	124	56.4 %	107	48.6 %	
13 *	1	137	62.3 %	96	43.6 %	
14 *	1	151	68.6 %	83	37.7 %	
16 *	1	167	75.9 %	69	31.4 %	
22 *	1	189	85.9 %	53	24.1 %	
31 *	1	220	100.0 %	31	14.1 %	

220/69= 3,18 aproximadamente 3

165/20= 8,25 aproximadamente 8

ANEXO F Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca do mote indutor *babá*

DISTRIBUTION TOTALE :1011 : 208* 205* 201* 200* 197*

RANGS 6...15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*

RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*

RANGES 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*
------------------	----	----	----	----	----

Nombre total de mots differents : 162

Nombre total de mots cites : 1011

moyenne generale : 2.97

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	79	79	7.8 %	1011	100.0 %
-----	----	----	-------	------	---------

2 *	26	131	13.0 %	932	92.2 %
-----	----	-----	--------	-----	--------

3 *	14	173	17.1 %	880	87.0 %
-----	----	-----	--------	-----	--------

4 *	3	185	18.3 %	838	82.9 %
-----	---	-----	--------	-----	--------

5 * 9 230 22.7 % 826 81.7 %

6 *	6	266	26.3 %	781	77.3 %	Ponto de corte
-----	---	-----	--------	-----	--------	----------------

7*	3	287	28.4 %	745	73.7 %
----	---	-----	--------	-----	--------

8 *	3	311	30.8 %	724	71.6 %
-----	---	-----	--------	-----	--------

10 *	3	341	33.7 %	700	69.2 %
------	---	-----	--------	-----	--------

12 *	2	365	36.1 %	670	66.3 %
------	---	-----	--------	-----	--------

13 *	1	378	37.4 %	646	63.9 %
------	---	-----	--------	-----	--------

14 *	1	392	38.8 %	633	62.6 %
------	---	-----	--------	-----	--------

15 *	1	407	40.3 %	619	61.2 %
------	---	-----	--------	-----	--------

20 * 2 447 44.2 % 604 59.7 %

26 *	1	473	46.8 %	564	55.8 %
------	---	-----	--------	-----	--------

31 *	1	504	49.9 %	538	53.2 %
------	---	-----	--------	-----	--------

35 *	1	539	53.3 %	507	50.1 %
------	---	-----	--------	-----	--------

56 *	1	595	58.9 %	472	46.7 %
------	---	-----	--------	-----	--------

59 * 1 654 64.7 % 416 41.1 %

60 *	1	714	70.6 %	357	35.3 %
------	---	-----	--------	-----	--------

69 * 1 783 77.4 % 297 29.4 %

80 *	1	863	85.4 %	228	22.6 %
------	---	-----	--------	-----	--------

148 *	1	1011	100.0 %	148	14.6 %
-------	---	------	---------	-----	--------

$1011/162 = 6,24$ aproximadamente 6

$$781/31 = 25,19 \text{ aproximadamente } 25$$

ANEXO G Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca do mote indutor *babá* para o *primeiro* ano

DISTRIBUTION TOTALE : 264 : 53* 53* 52* 52* 54*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 70

Nombre total de mots cites : 264

moyenne generale : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	38	38	14.4 %	264	100.0 %	
2 *	13	64	24.2 %	226	85.6 %	
3 *	2	70	26.5 %	200	75.8 %	
4 *	3	82	31.1 %	194	73.5 %	Ponto de corte
5 *	3	97	36.7 %	182	68.9 %	
7 *	1	104	39.4 %	167	63.3 %	
8 *	3	128	48.5 %	160	60.6 %	
11 *	2	150	56.8 %	136	51.5 %	
13 *	1	163	61.7 %	114	43.2 %	
18 *	1	181	68.6 %	101	38.3 %	
19 *	1	200	75.8 %	83	31.4 %	
22 *	1	222	84.1 %	64	24.2 %	
42 *	1	264	100.0 %	42	15.9 %	

264/70= 3,77 aproximadamente 4

194/17= 11,41 aproximadamente 11

ANEXO H relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca do mote indutor *babá* para o *segundo* ano

DISTRIBUTION TOTALE : 302 : 63* 63* 59* 60* 57*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 85

Nombre total de mots cites : 302

moyenne generale : 2.95

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	50	50	16.6 %	302	100.0 %	
2 *	12	74	24.5 %	252	83.4 %	
3 *	6	92	30.5 %	228	75.5 %	
4 *	4	108	35.8 %	210	69.5 %	Ponto de corte
5 *	2	118	39.1 %	194	64.2 %	
6 *	1	124	41.1 %	184	60.9 %	
7 *	1	131	43.4 %	178	58.9 %	
8 *	1	139	46.0 %	171	56.6 %	
10 *	1	149	49.3 %	163	54.0 %	
12 *	1	161	53.3 %	153	50.7 %	
15 *	1	176	58.3 %	141	46.7 %	
19 *	2	214	70.9 %	126	41.7 %	
21 *	2	256	84.8 %	88	29.1 %	
46 *	1	302	100.0 %	46	15.2 %	

302/85=3,55 aproximadamente 4

210/17= 12,35 aproximadamente 12

ANEXO I relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca do mote indutor *babá* para o *terceiro* ano

DISTRIBUTION TOTALE : 223 : 46* 44* 44* 45* 44*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 59

Nombre total de mots cites : 223

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	25	25	11.2 %	223	100.0 %	
2 *	18	61	27.4 %	198	88.8 %	
3 *	5	76	34.1 %	162	72.6 %	
4 *	2	84	37.7 %	147	65.9 %	Ponto de corte
5 *	1	89	39.9 %	139	62.3 %	
6 *	1	95	42.6 %	134	60.1 %	
9 *	1	104	46.6 %	128	57.4 %	
13 *	1	117	52.5 %	119	53.4 %	
14 *	1	131	58.7 %	106	47.5 %	
16 *	1	147	65.9 %	92	41.3 %	
19 *	1	166	74.4 %	76	34.1 %	
22 *	1	188	84.3 %	57	25.6 %	
35 *	1	223	100.0 %	35	15.7 %	

223/59=3,77 aproximadamente 4

147/11=13,36 aproximadamente 13

ANEXO J Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca do mote indutor *babá* para o *quarto* ano

DISTRIBUTION TOTALE : 217 : 45* 44* 45* 42* 41*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 82

Nombre total de mots cites : 217

moyenne generale : 2.95

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 * 51 51 23.5 % 217 100.0 %

2 * 14 79 36.4 % 166 76.5 %

3 *	3	88	40.6 %	138	63.6 %	Ponto de corte
-----	---	----	--------	-----	--------	----------------

4 * 3 100 46.1 % 129 59.4 %

5 * 2 110 50.7 % 117 53.9 %

6 * 2 122 56.2 % 107 49.3 %

7 * 1 129 59.4 % 95 43.8 %

10 * 1 139 64.1 % 88 40.6 %

11 * 1 150 69.1 % 78 35.9 %

13 * 1 163 75.1 % 67 30.9 %

14 * 1 177 81.6 % 54 24.9 %

16 * 1 193 88.9 % 40 18.4 %

24 * 1 217 100.0 % 24 11.1 %

217/82= 2,64 aproximadamente 3

138/17=8,11 aproximadamente 8

ANEXO L Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca da expressão indutora *professora de bebês*

DISTRIBUTION TOTALE :1009 : 203* 204* 202* 201* 199*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 159

Nombre total de mots cites : 1009

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	73	73	7.2 %	1009	100.0 %	
2 *	23	119	11.8 %	936	92.8 %	
3 *	15	164	16.3 %	890	88.2 %	
4 *	12	212	21.0 %	845	83.7 %	
5 *	3	227	22.5 %	797	79.0 %	
6 *	2	239	23.7 %	782	77.5 %	Ponto de corte
7 *	3	260	25.8 %	770	76.3 %	
8 *	5	300	29.7 %	749	74.2 %	
9 *	3	327	32.4 %	709	70.3 %	
11 *	1	338	33.5 %	682	67.6 %	
12 *	2	362	35.9 %	671	66.5 %	
13 *	2	388	38.5 %	647	64.1 %	
15 *	1	403	39.9 %	621	61.5 %	
16 *	2	435	43.1 %	606	60.1 %	
17 *	1	452	44.8 %	574	56.9 %	
24 *	1	476	47.2 %	557	55.2 %	
29 *	1	505	50.0 %	533	52.8 %	
33 *	1	538	53.3 %	504	50.0 %	
40 *	1	578	57.3 %	471	46.7 %	
41 *	1	619	61.3 %	431	42.7 %	
47 *	1	666	66.0 %	390	38.7 %	
48 *	1	714	70.8 %	343	34.0 %	
62 *	1	776	76.9 %	295	29.2 %	
71 *	1	847	83.9 %	233	23.1 %	
73 *	1	920	91.2 %	162	16.1 %	
89 *	1	1009	100.0 %	89	8.8 %	

1009/159= 6,34 aproximadamente 6

782/33= 23,69 aproximadamente 24

ANEXO M Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca da expressão indutora *professora de bebês* para o *primeiro* ano

DISTRIBUTION TOTALE : 262 : 52* 54* 51* 53* 52*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 70

Nombre total de mots cites : 262

moyenne generale : 3.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	38	38	14.5 %	262	100.0 %	
2 *	9	56	21.4 %	224	85.5 %	
3 *	6	74	28.2 %	206	78.6 %	
4 *	5	94	35.9 %	188	71.8 %	Ponto de corte
6 *	1	100	38.2 %	168	64.1 %	
8 *	3	124	47.3 %	162	61.8 %	
10 *	1	134	51.1 %	138	52.7 %	
11 *	1	145	55.3 %	128	48.9 %	
12 *	1	157	59.9 %	117	44.7 %	
16 *	1	173	66.0 %	105	40.1 %	
19 *	1	192	73.3 %	89	34.0 %	
21 *	1	213	81.3 %	70	26.7 %	
24 *	1	237	90.5 %	49	18.7 %	
25 *	1	262	100.0 %	25	9.5 %	

262/70=3,74 aproximadamente 4

188/17=11,05 aproximadamente 11

ANEXO N Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca da expressão indutora *professora de bebês* para o *segundo* ano

DISTRIBUTION TOTALE : 303 : 61* 61* 61* 60* 60*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 90

Nombre total de mots cites : 303

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	49	49	16.2 %	303	100.0 %	
2 *	16	81	26.7 %	254	83.8 %	
3 *	6	99	32.7 %	222	73.3 %	Ponto de corte
4 *	2	107	35.3 %	204	67.3 %	
5 *	2	117	38.6 %	196	64.7 %	
6 *	3	135	44.6 %	186	61.4 %	
7 *	3	156	51.5 %	168	55.4 %	
8 *	1	164	54.1 %	147	48.5 %	
11 *	1	175	57.8 %	139	45.9 %	
14 *	1	189	62.4 %	128	42.2 %	
15 *	1	204	67.3 %	114	37.6 %	
17 *	2	238	78.5 %	99	32.7 %	
20 *	1	258	85.1 %	65	21.5 %	
22 *	1	280	92.4 %	45	14.9 %	
23 *	1	303	100.0 %	23	7.6 %	

303/90=3,36 aproximadamente 3

222/25=8,88 aproximadamente 9

ANEXO O Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma *rangmot* acerca da expressão indutora *professora de bebês* para o *terceiro* ano

DISTRIBUTION TOTALE : 226 : 46* 45* 45* 45* 45*
 RANGS 6 ... 15 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 16 ... 25 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
 RANGS 26 ... 30 0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 67

Nombre total de mots cites : 226

moyenne generale : 2.99

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

1 *	33	33	14.6 %	226	100.0 %	
2 *	11	55	24.3 %	193	85.4 %	
3 *	8	79	35.0 %	171	75.7 %	Ponto de corte
4 *	3	91	40.3 %	147	65.0 %	
6 *	2	103	45.6 %	135	59.7 %	
7 *	2	117	51.8 %	123	54.4 %	
8 *	1	125	55.3 %	109	48.2 %	
9 *	1	134	59.3 %	101	44.7 %	
13 *	3	173	76.5 %	92	40.7 %	
14 *	1	187	82.7 %	53	23.5 %	
15 *	1	202	89.4 %	39	17.3 %	
24 *	1	226	100.0 %	24	10.6 %	

226/67=3,37 aproximadamente 3

171/23= 7,34 aproximadamente 7

ANEXO P Relatório disponibilizado pelo EVOC, com o emprego do subprograma rangmot acerca da expressão indutora *professora de bebês* para o *quarto* ano

DISTRIBUTION TOTALE	:	218 :	44*	44*	45*	43*	42*
RANGS 6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
RANGS 26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*		

Nombre total de mots differents : 74

Nombre total de mots cites : 218

moyenne generale : 2.98

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse

Seq.	Rep.	Not. inv.	Sumar. de	Sumar. de	Sumar. de	Sumar. de	Sumar. de
1 *	42	42	19.3 %	218	100.0 %		
2 *	10	62	28.4 %	176	80.7 %		
3 *	8	86	39.4 %	156	71.6 %	Ponto de corte	
4 *	2	94	43.1 %	132	60.6 %		
5 *	2	104	47.7 %	124	56.9 %		
6 *	1	110	50.5 %	114	52.3 %		
7 *	1	117	53.7 %	108	49.5 %		
8 *	1	125	57.3 %	101	46.3 %		
10 *	2	145	66.5 %	93	42.7 %		
11 *	1	156	71.6 %	73	33.5 %		
13 *	1	169	77.5 %	62	28.4 %		
14 *	1	183	83.9 %	49	22.5 %		
16 *	1	199	91.3 %	35	16.1 %		
19 *	1	218	100.0 %	19	8.7 %		

$218/74 = 2,94$ aproximadamente 3

$156/22=7,09$ aproximadamente 7

ANEXO Q: Exemplo de como é definido o ponto de corte pelas pesquisadoras do Ciers-ed e também neste estudo.

DISTRIBUTION TOTALE				: 940	: 241*	241*	238*	220*	0*	
RANGS	6 ... 15	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*										
RANGS	16 ... 25	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*										
RANGS	26 ... 30	0*	0*	0*	0*	0*				

Nombre total de mots differents : 123

Nombre total de mots cites : 940

moyenne generale : 2.46

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	* nb. mots	* Cumul	evocations et	cumul inverse
1 *	37	37	3.9 %	940 100.0 %
2 *	23	83	8.8 %	903 96.1 %
3 *	12	119	12.7 %	857 91.2 %
4 *	7	147	15.6 %	821 87.3 %
5 *	8	187	19.9 %	793 84.4 %
6 *	7	229	24.4 %	753 80.1 %
7 *	1	236	25.1 %	711 75.6 %
8 *	1	244	26.0 %	704 74.9 %
9 *	6	298	31.7 %	696 74.0 %
10 *	1	308	32.8 %	642 68.3 %
12 *	2	332	35.3 %	632 67.2 %
13 *	2	358	38.1 %	608 64.7 %
14 *	1	372	39.6 %	582 61.9 %
16 *	1	388	41.3 %	568 60.4 %
17 *	1	405	43.1 %	552 58.7 %
20 *	1	425	45.2 %	535 56.9 %
21 *	4	509	54.1 %	515 54.8 %
23 *	1	532	56.6 %	431 45.9 %
24 *	1	556	59.1 %	408 43.4 %
39 *	1	595	63.3 %	384 40.9 %
46 *	1	641	68.2 %	345 36.7 %
51 *	1	692	73.6 %	299 31.8 %
69 *	1	761	81.0 %	248 26.4 %
83 *	1	844	89.8 %	179 19.0 %
96 *	1	940	100.0 %	96 10.2 %

$940/123 = 7,6$ - ponto de corte frequência mínima ≥ 8 esse determina o corpus que é aproveitado na análise e que corresponde a 74.9% do corpus